

Katedra: Tělesné výchovy

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství tělesné výchovy a geografie pro 2. stupeň základní školy

MOŽNÉ ZPŮSOBY KLASIFIKACE TĚLESNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

POSSIBLE METHODS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSIFICATION AT A PRIMARY SCHOOL

Diplomová práce: 11-FP-KTV-275

Autor:

Jan NEMEC

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Petr Jeřábek

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
74	10	0	10	24	1

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jan NEMEC**
Osobní číslo: **P06100210**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství geografie pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Možné způsoby klasifikace tělesné výchovy na základní škole**
Zadávací katedra: **Katedra tělesné výchovy**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Na základě provedené analýzy navrhnout vhodný způsob klasifikace v tělesné výchově.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří . Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

KOZLÍK, Jaroslav. Metodická příručka tělesné výchovy pro 1.-5. ročník . Praha : SPN, 1962. 71 s.

JERÁBEK , Jaroslav; TUPÝ, Jan. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 3rd edition. Praha : VUP, 2007 [cit. 2010-04-17]. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Česká republika. Úplné znění školského zákona.SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. 2008, 103, s. 4826- 4904. ISSN 1211-1244.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Petr Jeřábek
Katedra tělesné výchovy

Datum zadání diplomové práce:

27. října 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

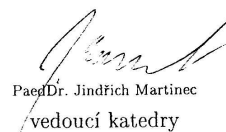
29. dubna 2011



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



PaedDr. Jindřich Martinec

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2009

Čestné prohlášení

Název práce: Možné způsoby klasifikace tělesné výchovy na základní škole
Jméno a příjmení autora: Jan NEMEC
Osobní číslo: P06100210

Byl jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 28.5.2011

Poděkování

Zde bych rád vyjádřil poděkování Mgr. Petru Jeřábkovi, který byl vedoucí diplomové práce, za jeho cenné rady a odbornou pomoc v průběhu vzniku celé práce. Dále poděkování patří všem pedagogickým pracovníkům, kteří se zúčastnili anketního šetření.

Anotace

Diplomová práce se zabývá možnými způsoby klasifikace tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Úvodní část je zaměřena na historický vývoj klasifikace a její legislativní vymezení. Dále jsou popsány funkce hodnotícího procesu, jeho fáze a nejčastější formy a typy klasifikace. Následuje vyhodnocení anketního šetření. Na základě anketního šetření a teoretických poznatků pak vznikl návrh vhodného způsobu klasifikace tělesné výchovy na základní škole. Vzniklý způsob klasifikace může být použit při výuce tělesné výchovy na základních školách.

Klíčová slova: tělesná výchova, klasifikace, žák, učitel, základní škola.

Annotation

The thesis deals with the possible methods of classification at a primary school. The introduction is focused on historical development and legislative determination of classification. Further are described functions and levels of evaluation process, frequently used form and types of classification. The final part is focused on data evaluation of questionnaire survey. On the bases questionnaire survey and theoretical knowledge was suggested suitable method of physical education classification at a primary school. This method can be used for teaching physical education at a primary school.

Keywords: physical education, classification, pupil, teacher, primary school

Annotation

Die Diplomarbeit befasst sich mit verschiedenen Formen der Klassifikation der Körperziehung während der Hauptschule. Der Vorspann orientiert sich an der historischen Entwicklung der Klassifikation und ihre rechtliche Abgrenzung. Weiter wurden die Funktionen der beurteilenden Prozesse und seine Phasen und die häufigsten Formen und Arten der Klassifikation dargestellt. Dann folgt die Auswertung der Abfrage. Anhand der Resultate der Befragung und den theoretischen Erkenntnissen entstand ein Antrag für die passende Art der Klassifikation der Körperziehung während der Hauptschule. Die daraus resultierenden Erkenntnisse erlauben eine neue Form der Klassifikation beim Unterricht der Körperziehung auf den Grundschulen benutzen.

Das Stichwort: die Körperziehung, die Klassifikation, der Schüler, der Lehrer, die Grundschule

Obsah

1	Cíle a dílčí cíle práce.....	12
2	Klasifikace v historickém průřezu	13
3	Vymezení pojmu klasifikace.....	14
3.1	Legislativní vymezení klasifikace.....	14
3.2	Tělesná výchova a klasifikace	16
4	Funkce školní klasifikace.....	18
4.1	Motivační	18
4.2	Informativní	19
4.3	Regulativní.....	20
4.4	Výchovná	21
4.5	Prognostická.....	21
4.6	Diferenciační.....	22
5	Fáze hodnotícího procesu	23
5.1	Zadání úlohy	23
5.2	Expozice výkonu žáka	24
5.3	Ukončení žákova výkonu a reflexe učitele	25
5.4	Závěrečná analýza výkonu.....	26
5.5	Vynesení posudku.....	27
5.6	Uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka	28
5.7	Důsledky v chování žáka a jednání žáka a dopady na jeho další učení	29
6	Formy klasifikace žáků	30
6.1	Klasifikace známkami - forma kvantitativního hodnocení	30
6.2	Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení	32
6.3	Známkovat či hodnotit slovně.....	34
7	Typy hodnocení	35
7.1	Bezděčné, záměrné, holistické a analytické hodnocení	35
7.2	Formativní hodnocení	36
7.3	Sumativní hodnocení	37
7.4	Normativní hodnocení	38
7.5	Kriteriální hodnocení	39
8	Význam normy pro hodnocení.....	40

9	Objektivita a subjektivita v hodnocení	41
9.1	Chyby v hodnocení	44
9.2	Objektivní a relativní chyby.....	44
9.3	Subjektivní chyby učitele.....	45
10	Výsledky šetření.....	47
10.1	Charakteristika anketního šetření.....	47
10.2	Otázka č. 1	47
10.3	Otázka č. 2	49
10.4	Otázka č. 3	50
10.5	Otázka č. 4	53
10.6	Otázka č. 5	55
10.7	Otázka č. 6	57
10.8	Otázka č. 7	59
10.9	Otázka č. 8	60
10.10	Otázka č. 9	61
10.11	Otázka č. 10	63
10.12	Závěrečné shrnutí anketního šetření	64
11	Návrh vhodného způsobu klasifikace	66
12	Závěr	68
13	Seznam použitých zdrojů.....	69
14	Přílohy.....	71

Seznam tabulek

<i>Tab. 1.: Otázka č. 1, tabulka četností</i>	47
<i>Tab. 2.: Otázka č. 3, tabulka četností</i>	50
<i>Tab. 3.: Otázka č. 4, tabulka četností</i>	53
<i>Tab. 4.: Otázka č. 5, tabulka četností</i>	55
<i>Tab. 5.: tabulka četností poměru mužů a žen na odpovědích v otázce č. 5</i>	56
<i>Tab. 6.: Otázka č. 6, tabulka četností</i>	57
<i>Tab. 7.: Otázka č. 7, tabulka četností</i>	59
<i>Tab. 8.: Otázka č. 8, tabulka četností</i>	60
<i>Tab. 9.: Otázka č. 9, tabulka četností</i>	61
<i>Tab. 10.: Otázka č. 10, tabulka četností</i>	63

Seznam grafů

<i>Graf 1.: Poměr odpovědí na anketní otázku č. 1</i>	48
<i>Graf 2.: Četnost výběru jednotlivých kritérií v anketní otázce č. 3</i>	51
<i>Graf 3.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 4</i>	53
<i>Graf 4.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 5</i>	55
<i>Graf 5.: Poměr mužů a žen na odpovědích v otázce č. 5</i>	57
<i>Graf 6.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 6</i>	58
<i>Graf 7.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 7</i>	59
<i>Graf 8.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 8</i>	60
<i>Graf 9.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 9</i>	61
<i>Graf 10.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 10</i>	63

Seznam použitých zkratk

ZŠ	základní škola
TV	tělesná výchova
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ot.	otázka
tab.	tabulka
tzv.	takzvaný
tzn.	to znamená
apod.	a podobně
např.	například

Úvod

Metody a možné způsoby klasifikace v tělesné výchově jsou dnes velice diskutovaným tématem nejen na stránkách odborných publikací, ale především mezi samotnými pedagogy. Vždyť hodnocení žáka patří k nejdůležitějším a zároveň nejsložitějším činnostem učitele. O tomto faktu se přesvědčují začínající učitelé, stejně jako jejich zkušenější a vyzrálejší kolegové. Měli bychom mít na paměti, že každé hodnocení žákova výkonu má vliv na utváření jeho osobnosti. Správně podané hodnocení pomůže žákům odstranit nedostatky, motivuje, povzbuzuje, nedeptá a naopak jim ukazuje, kterým směrem se mají ubírat, co jim je vlastní, na co mají nadání. Ovšem naopak – neobjektivní hodnocení podané necitlivě a neprofesionálně zanechá na žácích negativní následky jako: snížené sebevědomí, odmítání autority či ztráta radosti z pohybu. Neexistuje jedna jediná správná forma hodnocení, která by byla dostatečně komplexní. Proto je nutno kombinovat různé formy a najít tak cestu ke komplexnímu hodnocení žákova výkonu.

Tato problematika je natolik zajímavá a široká, že jsme se jí rozhodli věnovat v této diplomové práci. Na začátku se seznámíme s hlavním cílem práce, což je provést analýzu stávajících způsobů klasifikace v tělesné výchově na 2. stupni ZŠ a na jejím základě navrhnout vhodný způsob klasifikace v tělesné výchově. Dále se dozvíme několik informací o historickém vývoji forem klasifikace, od počátků až po současnost. Následující kapitoly věnují teoretickým poznatkům získaných z dostupné odborné literatury. Budou zaměřeny na význam hodnocení, jeho funkce, fáze, podoby, formy a v neposlední řadě na objektivitu a chyby učitele. Další část práce poté ukazuje výsledky provedeného anketního šetření. Šetření probíhalo mezi učiteli tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ. Hlavním úkolem anketního šetření bylo zjistit, jakou formu klasifikace učitelé nejčastěji používají a která kritéria jsou pro ně při hodnocení nejdůležitější. Analýzou anketního šetření jsme dospěli k výsledkům, na jejichž podkladě vznikl návrh vhodného způsobu klasifikace TV. Způsob, založený na úpravě stávajícího známkovacího systému, kombinovaný se slovním hodnocením, snad bude přínosem pro všechny učitele tělesné výchovy a to nejen pro ty začínající, kterým je primárně určen.

1 Cíle a dílčí cíle práce

Hlavním cílem je provést analýzu stávajících způsobů klasifikace v tělesné výchově na 2. stupni ZŠ. Na základě provedené analýzy navrhnout vhodný způsob klasifikace v tělesné výchově.

Z tohoto cíle jsou vyvozeny další dílčí cíle:

- Podle odborné literatury teoreticky zpracovat problematiku klasifikace tělesné výchovy na ZŠ. Zjistit a popsat funkce klasifikace, její formy a charakteristiky jednotlivých typů hodnocení.
- Uspořádat anketu pro aprobované učitele tělesné výchovy, zjišťující, jakým způsobem učitelé provádějí klasifikaci žáků.
- Vyhodnotit výsledky získané anketním šetřením.
- Na základě zjištěných výsledků navrhnout vhodný způsob klasifikace tělesné výchovy.

2 Klasifikace v historickém průřezu

Již od počátku výchovy a vzdělávání hledali učitelé a vychovatelé možnosti odměny a trestu. První zmínky najdeme již ve starověku.

Z roku 150 n. l. jsou pak zmínky o rozestavění lavic ve třídě podle výsledků – v předních lavicích seděly nejlepší děti (Velikanič, 1972).

První klasifikační stupnice se datuje do 16. století. Dříve převažovalo stručné slovní hodnocení, jež obsahovalo vyjádření o charakteru žáka.

V 16. a 17. století se díky změnám ve společnosti (způsobené rozvojem měst, obchodu a řemesel) začal klást důraz na rozvoj školství. Slovní hodnocení bylo nahrazeno známkami a žáci se třídili podle klasifikačních stupňů.

18. století bylo poznamenáno průmyslovou revolucí, ta způsobila odlišné potřeby společnosti, jenž se opět promítly do vzdělávacího systému. O jeho změnu se zasloužila Marie Terezie a jí podřízený školský reformátor J. I. Felbiger. Všeobecný školní řád klasifikoval návštěvu školy (čtyři stupně – velmi pilná, pilná, nestálá, zřídkavá) dále prospěch (velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý) a nakonec celkový prospěch.

V roce 1884 se začaly používat pro hodnocení chování a píle čtyři klasifikační stupně. Prospěch, byl vyjadřován pěti stupni, které byly velmi podobné těm dnešním. Dále byla hodnocena i úprava písemných prací, taktéž pěti stupni. V roce 1905 je určen klasifikační pořádek pro školy obecné a měšťanské (Velikanič, 1972).

Po roce 1960 byly provedeny změny v klasifikačním pořádku pro základní devítileté školy, které vydalo Ministerstvo školství v zákoně č. 186/60 Sb. s platností od 1. září 1963¹

Posledními změnami prošel klasifikační řád v devadesátých letech, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) schválilo tři vzdělávací programy a to: Vzdělávací program Obecná škola, Vzdělávací program Základní škola a Vzdělávací program Národní škola.

Od 1. 1. 2005, v souvislosti se vstupem České Republiky do Evropské unie, vešel v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), podle kterého jsou školy povinny uvést ve svých školních vzdělávacích programech, v kapitole Hodnocení žáků a autoevaluace školy, pravidla pro hodnocení žáků (RVP ZV, 2005).

¹ Dostupné na : <<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1960/1960.html>>.

3 Vymezení pojmu klasifikace

V odborné pedagogické literatuře můžeme najít různá vysvětlení tohoto pojmu. Hodnocení je podle J. Mareše (1991) „*složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reagování na skutečnost*“.

Hodnocení můžeme chápat např. jako J. Skalková (1971), která jej označuje jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj*“.

Podobné stanovisko zaujímá i A. Tuček (1966), když vymezuje hodnocení jako „*každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka*“.

M. Pasch a kol. (1998) hovoří o hodnocení jako „*systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám*“.

3.1 Legislativní vymezení klasifikace

Legislativní požadavky na hodnocení v současné době vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, školský zákon, vyhláška č. 454/2006 měnící vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a dále Rámcový vzdělávací program základního vzdělání, stanovující náležitosti plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 454/2006 – 48/2005, Hodnocení žáků:

1) Pravidla hodnocení žáků musí být součástí školního řádu a obsahují především:

- Zásady hodnocení průběhu výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou.
- Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.
- Stupně prospěchu a chování v případě použití známkování a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s par. 15. ods. 2, včetně předem stanovených kritérií.
- Způsob získávání podkladů pro hodnocení.
- Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace a známkování.
- Podrobnosti o opravných zkouškách.
- Způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2) Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:

- Jednoznačné
- Srozumitelné
- Srovnatelné se stanovenými kritérii
- Věcné
- Všestranné

3) Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů, formulovaných v učebních osnovách konkrétních předmětů školního vzdělávacího programu.

3.2 Tělesná výchova a klasifikace

Žák zařazený do zvláštní tělesné výchovy se při částečném uvolnění nebo úlevách doporučených lékařem klasifikuje s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu. Při klasifikaci v tělesné výchově, ale i ostatních předmětech s převahou výchovného zaměření, se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

- Stupeň samostatnosti projevu.
- Osvojení potřebných vědomostí, zkušeností, činností a jejich aplikace.
- Poznání zákonitostí daných činností a jejich uplatňování ve vlastní činnosti.
- Kvalita projevu.
- Vztah žáka k činnostem a zájem o ně.
- S přihlédnutím ke zdravotnímu stavu žáka všeobecná tělesná zdatnost, výkonnost a jeho péče o vlastní zdraví.

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

- **Stupeň 1 (výborný)**

Žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně je rozvíjí podle požadavků osnov v individuálních a kolektivních projevech. Jeho projev je působivý, procítěný a přesný. Osvojené dovednosti a návyky vhodně aplikuje. Má výrazně aktivní zájem o tělesnou kulturu a projevuje k ní aktivní vztah. Úspěšně rozvíjí svoji tělesnou zdatnost.

- **Stupeň 2 (chvalitebný)**

Žák je v činnostech aktivní, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které úspěšně rozvíjí v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev je působivý a má jen menší nedostatky z hlediska požadavků osnov. Žák tvořivě aplikuje osvojené dovednosti a návyky v nových cvičeních. Má aktivní zájem o tělesnou zdatnost. Rozvíjí si vlastní tělesnou zdatnost v požadované míře.

- **Stupeň 3 (dobrý)**

Žák je v činnostech méně aktivní, samostatný a pohotový. Dostatečně nevyužívá své schopnosti v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev je málo působivý, dopouští se v něm chyb. Jeho dovednosti mají četnější nedostatky a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá dostatečný aktivní zájem o tělesnou kulturu. Nerozvíjí svoji tělesnou zdatnost v požadované míře.

- **Stupeň 4 (dostatečný)**

Žák je v činnostech málo aktivní. Rozvoj jeho schopností a jeho projev jsou málo uspokojivé. Cvičební úkony řeší s častými chybami. Dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malou snahu a zájem o činnosti, dostatečně nerozvíjí svoji tělesnou zdatnost.

- **Stupeň 5 (nedostatečný)**

Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Jeho projev je povětšinou chybný. Minimální osvojené dovednosti nedovede aplikovat. Neprojevuje zájem o práci a nevyvíjí úsilí rozvíjet svoji tělesnou zdatnost.

(ŠVP ZV, 2007)

4 Funkce školní klasifikace

4.1 Motivační

Je řada faktorů, které jsou schopny žákům znechutit vyučování, vyučujícího nebo dokonce i školu samotnou. K nim patří nepochybně i hodnocení, které je schopno demotivovat nebo naopak povzbudit žáka k následnému učení prostřednictvím míry prožívaného nebo čekaného úspěchu. Z pyramidy potřeb, podle významného amerického psychologa Abrahama Herolda Maslowa, zjistíme, že na nejdůležitějších pozicích se nalézá potřeba uznání, kdy aspirujeme na to být váženými občany, mít úspěch vůči ostatním lidem a na základě toho být sami sebou pozitivně hodnoceni, získat si respekt a uznání.

Uvedené potřeby mají společenský charakter. Naším cílem je na tomto žebříčku dosáhnout co nejvýše, kde se nalézá potřeba seberealizace, která nás motivuje a směřuje k ještě vyšším cílům a nezanechá nás na dosažené pozici. To samozřejmě platí i pro samotné žáky. Je pro ně velice důležité být kladně hodnoceni, být vyučujícím pochváleni, vyhnout se špatným známkám či trestu nebo splnit učitelovo očekávání (Helus, 1979).

V praxi možnost zhoršené známky na pololetním vysvědčení nebo na konci roku nutí žáka zvýšit svoje úsilí, aby se za konečnou známku nemusel stydět. Žáci by se měli učit pro zájem o učivo a ne pro známky, ale prakticky se takovému inverznímu postoji úplně vyhnout nedá. Motivační funkce hodnocení je nejpoužívanější funkcí klasifikace (Kolář, 2009).

Učitel také musí být schopen rozpoznat konkrétní a individuální potřeby žáka. Klasifikace se dotýká emočních oblastí lidské osobnosti a je schopna aktivně působit na její intimní sféry. Ze zmiňovaného důvodu je motivační funkce hodnocení nejvýznamnější funkcí tohoto procesu. Zjištěním konkrétních potřeb žáka můžeme usměrňovat jeho další činnost tak, že víme, jaká z oblastí je nutná rozvíjet a podporovat a která je naopak nutná oslabovat a tím docílit pozitivní motivace.

V kontextu s motivací mluvíme o konativní funkci, která souvisí hlavně s lidskou vůlí k vykonávání nebo nevykonávání činnosti. Vlivem klasifikace se žák mění a vytváří vlastní systém hodnot a poté cíleně směřuje svůj zájem, pozornost a činnost daným směrem (Slavík, 1999).

4.2 Informativní

Na základě reflexe, kdy se různými metodami určuje stav žákových vědomostí, dovedností, znalostí, podáváme informace, které ukazují, jak si žák stojí v procesu osvojování znalostí a zda je či není na správné cestě ke splnění určených cílů. Žák a hlavně rodiče poté konfrontují obdržené informace s výkony ostatních spolužáků, ale také se standardy konkrétního vzdělávacího programu školy (Kolář, 2009).

Učitel musí zvolit vhodný způsob interpretace, kdy bude žák schopen vnímat zpětnou vazbu, porozumí případné chybě a bude se schopen ponaučit a v budoucnu se stejné situaci vyhne. Hodnocení musí směřovat k tomu, aby se žáci naučili v co největší míře využívat svoje vlastní dovednosti. K tomu je třeba, aby žáci znali cílový bod, kam má jejich výkon v daném učebním předmětu směřovat. Většina žáků není schopna provést kritickou analýzu svého konání, což je dáno nízkou věkovou hranicí a nedostatkem zkušeností, se kterými by mohli srovnávat. Z toho musí těžit především pedagog, který pomocí vhodné volby hodnocení může své žáky zdárně a účelně směřovat k naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Existují však některé způsoby řízení výuky, jež dokazují, že žáci vedení k samostatnosti a účasti na hodnocení jsou schopni aktivně kooperovat s učitelem při hodnocení sama sebe. (Kolář, 2009).

Nyní záleží již pouze na pedagogovi, jakým stylem předá hodnotící informace žákovi. Jestliže učitel dodá k udělené známce pouze stručný nebo dokonce žádný komentář, stává se pro žáka hodnocení informačně nedostatečným a pouze mu říká, v jaké výkonnostní třídě se nachází.

Provedením tzv. obsahové analýzy výkonu docílíme opačného jevu a to, že žák dostane hodnotné informace o svém výkonu (Amonašvili, 1987). Obsahová analýza výkonu obsahuje informace o tom, jak se žák zvládl učivo naučit, vynaložené úsilí, nasazení a jak si stojí v porovnání s normami danými školou. Dále poukazuje na žákovy chyby, hodnotí pracovní postupy a učební styly, navrhuje možná řešení problémů. Nezaměřuje se tolik na výsledek učebního procesu, ale spíše na učební proces jako takový. Pro učitele znamená školní hodnocení také zjištění kvality vlastní vyučovací činnosti. Výkon žáků se odráží v kvalitě učitele. Na základě výkonu žáků poté učitel reguluje svoji činnost. Informační funkce hodnocení plní pro učitele i funkci diagnostickou a kontrolní (Amonašvili, 1987).

4.3 Regulativní

Kolář 2009 uvádí, že jakákoliv učební činnost, kterou konáme, by měla být zhodnocena. Hodnotící komentáře učitele, které jsou souběžné s žákovou činností, fungují jako důležitý prostředek směřující žáky ke kvalitnějším výkonům. Regulace tempa i směru výuky žáků je značně závislá na hodnocení. Hodnocení je tedy nejvýznamnějším regulátorem učebního procesu žáka a odvíjí se od toho, co pedagog považuje ve výuce za klíčové a jak přísný je v klasifikaci. Dalo by se říci, že hodnocení žákovi upřesňuje požadavky vyučujícího a tak nutí žáka k seberegulaci. Pomocí výše uvedené obsahové analýzy výkonu se žákovi dostává kritiky, na jejímž základě upravuje svoje učení, jeho průběh a metody. Právě v důsledku této sebereflexe je schopen své učení a jednání postupně zkvalitňovat, dokud v něm nedosáhne stereotypu.

Nelze však provádět obsahovou analýzu po každém výkonu, jelikož ve vyučování se nachází celá řada hodnotících situací. Právě profesionalita učitele spočívá v tom, aby poznal, v jakých situacích použít obsahovou analýzu, aby byla účinná a splnila funkci regulativní i výchovnou.

Učitel žákovi ukazuje jeho odchýlení od požadovaného výkonu, chyby a požadovaný výkon. Jedná se o mechanismus založený na zpětné vazbě. Žák díky těmto informacím může opravovat své chyby, zpřesnit činnost a více se přiblížit k cíli (Pardel, et al, 1971).

4.4 Výchovní

Hodnocení je vlastně posouzení nejen určitého výkonu žáka, ale až si to uvědomujeme nebo ne, tak posuzujeme i kvalitu žákovi osobnosti.

Výchovná funkce hodnocení spočívá v tom, že by mělo vést žáka k utváření pozitivních vlastností a postojů jako: odpovědnost, svědomitost, vytrvalost aj. Pozitivním hodnocením může učitel značně působit na aspirační úroveň žáka, jeho hodnotovou orientaci a sebevědomí. Učitelovo hodnocení pomáhá žákovi vytvářet postoje k sobě samému jako osobnosti.

Naopak negativní hodnocení může některé oblasti žákovi osobnosti narušovat. Mnoho učitelů využívá hodnocení jako prostředku k udržení kázně, což se negativně projevuje na utváření osobnosti žáka (Kolář, 2009).

Správně nastavený systém hodnocení žáků by měl vést ke změnám žákovi osobnosti v oblasti jeho postojů a povahových vlastností (odpovědnost, pečlivost, schopnost sebehodnocení atd.). Hodnocením může učitel ovlivnit sebevědomí a hodnotovou orientaci. Podmínkou správného fungování výchovné funkce je spolupráce s rodinou (ŠVP ZV, 2007).

4.5 Prognostická

Hodnocení má důležitou funkci prognostickou, to znamená, že můžeme předpovědět další žákovu studijní perspektivu na základě důkladného poznání jeho možností, dovedností a vědomostí.

Prognostickou funkci může plnit využívání kvantitativního hodnocení. Při velkém počtu žáků, se kterými učitel přichází do styku, jsou číslíčky využívány jako opěrné body, sloužící učiteli k zapamatování žáka a vybavení si jeho studijních výkonů.

Prognostická funkce se uplatňuje při rozhodování o volbě dalšího stupně vzdělání, zejména při výběru střední školy a to především u žáků osmých a devátých tříd. Právě v této fázi je důležité, aby byl učitel dobrým prognostikem, protože může pomoci žákovi vyvarovat se případného zklamání a deziluzí (Šikulová, 2009).

4.6 Diferenciační

Diferenciační funkce má úzkou souvislost s funkcí prognostickou. Dnešní podoba školního hodnocení umožňuje dělit žáky do určitých homogenních skupin podle výkonnosti. Takovéto skupiny se diferencují podle úrovně zvládnutí dovedností, chování, učebního stylu, nadání apod. V praxi tohoto rozdělení může učitel využívat v přípravě různě zaměřených či náročných cvičebních úloh.

V nedávné minulosti jsme se mohli setkat s poněkud nevhodnou formou diferenciací žáků na tzv. studijní a nestudijní třídy. Tato diferenciací byla založená na prospěchu žáka a jistým způsobem předpovídala směr žákova vzdělávání. Jako další nevhodnou formu diferenciací si můžeme uvést dle (Helus, 2001) tzv. „škatulkování“ („*Je to šikovný žák. Je to typický dvojkař. Je vynikající sportovec*“).

Dnes je školní prospěch žáka považován za jedno z kritérií, na základě kterého se střední škola rozhoduje o přijetí či nepřijetí žáka.

Můžeme tedy mluvit o selektivní funkci hodnocení ve školství. Úsilím moderní školy je zbavovat hodnocení této selektivní funkce, ale realita nejen školy, ale i společnosti, to zatím neumožňuje (Helus, 2001; Kolář, 2009).

5 Fáze hodnotícího procesu

Hodnotící proces můžeme z mnoha důvodů považovat za jeden z klíčových prvků vyučování, dovednosti učitele realizovat hodnocení jsou neméně důležité. Jestliže chápeme hodnocení jako proces rozdělený do několika fází, je nutné ukázat si a vysvětlit jednotlivé etapy hodnotícího procesu, kterými učitel společně s žákem procházejí

5.1 Zadání úlohy

V této fázi pedagog formuluje úlohy, které vyplývají z konkrétního učiva a jeho povahy, které je v daném předmětu probíráno. Je to konkrétní situace ve vyučování, kterou vytváří pedagog s předem promyšleným cílem (např. zjistit stav dovedností žáka nebo ověřit správnost učebního postupu). Do způsobu zadání úlohy se velmi intenzivně promítá existující vztah mezi učitelem a žákem. To se projevuje, jakým způsobem učitel úlohu zadává, jaký typ a obtížnost úlohy zvolí. Zde se již projevuje předem daný postoj učitele k žákovi a z něj vycházející záměr „*Chci mu pomoci; chci mu (i zbytku třídy) dokázat, že i když úkol není snadný, může ho zvládnout i tento žák; chci jej motivovat úspěchem k další učební činnosti nebo mu chci dokázat, že na daný úkol prostě nestačí.*“ apod. (Kolář, 2009, s. 60).

Ve fázi zadání úlohy je nutno zdůraznit významnost neverbální komunikace, kdy sám vyvolaný žák pozná, co mu vlastně učitel způsobem zadání sděluje, jak jej hodnotí, jaké projevy očekává. Tento moment je značně důležitý, může u žáka vytvořit blok, který se projeví podáním mnohem nižšího výkonu než by podal v normální situaci. V opačném případě má tento moment kladný vliv, a to když dá učitel žákovi najevo, že ho podporuje, chápe a věří mu. Prostředky k dosažení těchto cílů jsou např. melodie věty, důraz, mimika, gesta atd.

Učitel musí brát v úvahu, že jinak reaguje žák sebevědomý a jinak trémista; žák s kázeňskými problémy a jinak pečlivý, zodpovědný student. Tento učitelův postoj vyjadřuje konkrétní hodnotící vztah a odráží nejen dovednostní poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka (J. Mareš, J. Krivohlavý, 1995).

5.2 Expozice výkonu žáka

V této fázi jde především o aktivitu žáka, kdy žák přijal úlohu, pochopil zadání a reaguje jejím řešením. Vyučující již v této etapě začíná provádět průběžnou analýzu žákova výkonu. Pokud se tedy nejedná o úlohu s jasně danou jednoslovnou odpovědí.

Učitel zde musí velice pozorně sledovat výkon žáka a již v průběhu jeho výkonu provádí předběžné hodnocení. Tato učitelova aktivita je značně náročná. Sleduje žákův postup, správné či špatné pohyby, aby učitel v případě nutnosti byl schopen vstoupit do žákova výkonu a pomohl mu překonat možné obtíže. Navíc učitel předpovídá další žákův postup, což mu umožňuje vstupovat do žákova výkonu, aby ho preventivně chránil před možnou vážnější chybou.

Vstup do žákova výkonu by měl být výrazně taktní. Učitel musí brát v úvahu, aby se žák nepolekal a nezačal zmatkovat ve strachu, že není schopen samostatného řešení. Ve výuce se můžeme setkat se situací, kdy učitel vypouští průběžnou analýzu, jelikož u výkonných žáků nepředpokládá nutnost vstupovat do jejich výkonu. Tyto stereotypy velice omezují aktivní spolupráci učitele se žáky, výborní žáci by mohli být díky vhodnému zásahu a pomoci učitele ještě lepší. Naopak u méně výkonných žáků existuje nebezpečí, že při vstupu do expozice výkonu dojde k zablokování činnosti, myšlení a schopností tak, že zkušební situace končí neúspěchem.

Problémem je, že se učitel v této průběžné analýze orientuje převážně na chybu žáka a analýza tak představuje výčet jeho chyb. Učitel samozřejmě nesmí chyby opomíjet, ale měl by registrovat spíše správné postupy, originální řešení a překonávání překážek (Kolář, 2009).

„Tedy orientace na pozitivní stránky žákova výkonu, tj. respektovat zásadu pozitivně laděného hodnocení“ (Červenka, 1992).

5.3 Ukončení žákova výkonu a reflexe učitele

Převážná část této analýzy probíhá již v etapě expozice žákova výkonu popsané výše. Ale teprve až když jsou aktivity spojené s výkonem žáka uzavřeny, žák podal výkon, předvedl komplikovanější operaci či soubor dovedností, může učitel provést důslednou analýzu žákova výkonu. V této fázi žák dokončí úkol a s důvěrou se obrací na učitele v očekávání vynesení hodnocení. Toto hodnocení žák očekává bezprostředně po provedení výkonu, tím se pro učitele vynesení posudku stává značně náročné, jelikož má na hodnocení nepatrné množství času.

V této krátké fázi „očekávání hodnocení“ žák ve svém vědomí provádí rekapitulaci předvedeného výkonu nebo jej porovnává s výkony ostatních spolužáků. Dále může žák uplatňovat tzv. „nepřímé hodnocení“, při kterém si vybavuje výkony svých spolužáků a jak za ně byli hodnoceni. V této fázi žák v duchu uvažuje o hodnocení svého výkonu.

Žák zaujímá určité pozice, jež vycházejí z jeho motivace, aspirační úrovně a výkonových potřeb. Autoři psychologické literatury (Pavelková, Man, Hrabal) rozlišují dvě motivační tendence, které vycházejí z potřeby dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu. Žáci, u kterých převažuje tendence dosáhnout úspěchu, přisuzují úspěch sobě, jejich vlastním schopnostem a úsilí v provedené přípravě na vyučování. Rádi měří své síly s ostatními, jsou soutěživí a aktivní. Žáci, u kterých převažuje tendence vyhnout se neúspěchu, mají sklony k obcházení situací hrozících neúspěchem. Záporné hodnocení je nemotivuje, nevyhledávají situace, kdy dochází k poměrování s ostatními spolužáky, nejsou soutěživí. Aby se neúspěchu vyhnuli, volí různé úhybné prostředky. Jako například simulace špatného zdravotního stavu apod.

Učitel by měl takovéto motivační tendence u svých žáků rozpoznávat, jelikož žákovo očekávání hodnotícího posudku velice úzce souvisí s pozicí a postojem žáka, přičemž hodnotící taktika může mít značný vliv na další rozvoj žákovi osobnosti.

(Pavelková 2002; Kolář, 2009)

5.4 Závěrečná analýza výkonu

Učitel v této fázi využívá poznatků získaných v průběžné analýze, aby si utřídil pozitivní a negativní stránky žákova výkonu a aby na jejich základě realizoval jakousi syntézu. Z této syntézy vzejde určité rozhodnutí a následně otevřeně formulované hodnocení.

V této fázi opět dochází k určitému konfliktu, kdy učitel musí v poměrně krátkém čase porovnat žákův výkon s cílovou normou, jeho předešlým výkonem a výkonem ostatních spolužáků. Učitel tedy musí ve skutečně krátkém časovém intervalu provést analýzu alespoň tří faktorů a navíc do ní zakomponovat svůj vlastní záměr, se kterým do hodnocení vstupoval

Učitel však může využít různých prostředků a to nejen, jak získat čas na rozhodnutí, ale i další náhledy a soudy na žákův výkon. Tyto cenné informace získá učitel zapojením žáků do hodnotícího procesu, a to konkrétními otázkami – „Co byste na výkonu hodnotili kladně? Co se mu nepovedlo?“ Učitel takto získává další názory na hodnocený výkon a tím si potvrzuje správnost vlastního posuzování. Pokud však chce tímto způsobem hodnotit, musí žákům vysvětlit, co se od nich očekává a co se hodnotí.

Učitel by měl brát v úvahu i to, že názory ostatních žáků mohou být vůči hodnocenému žákovi zaujaté, ať v pozitivním či negativním smyslu. Takovéto zaujetí plyne z postavení žáka v kolektivu třídy, ale je také ovlivněno tím, jak moc žáci znají kritéria pro hodnocení. Pokud je neznají dostatečně, pak jejich hodnocení jakéhokoliv výkonu bude vycházet ze vztahu ke konkrétnímu spolužákovi.

Dále by měl učitel brát v úvahu, jak základní postoje žáka k výuce a předmětu, tak k sobě samému. Tyto postoje by měl pak zohlednit při analýze výkonu i následném posudku.

Vykonávat takto podrobnou analýzu však lze pouze při dlouhodobém posuzování aktivit žáka např. závěrečné hodnocení. Převážná hodnotící aktivita probíhá při dílčím a aktuálním výkonu, ten by měl učitel alespoň popisným způsobem zhodnotit – co se podařilo, co je třeba zlepšit, na co se zaměřit a jak toho dosáhnout.

(Helus, 2001; Kolář, 2009)

5.5 Vynesení posudku

Probíhá ze strany učitele jako vynesení výsledků z předchozí analyticko-syntetické činnosti. Vynesení posudku musí mít jednoznačný charakter. Tím je myšleno, že žáci nebudou o jeho smyslu pochybovat. Proto je dobré, aby byl posudek pro žáka formulován kromě známky, také potřebným zdůvodněním, proč určitou známku dostal. Zdůvodnění má význam nejen pro hodnoceného žáka, ale i pro ostatní spolužáky, jelikož jím učitel „odhaluje“ svoje kritéria použitá při hodnocení výkonu.

Pro žáka je podstatná obsahová stránka daného hodnocení, ale značný význam má také to, jak učitel vyjádří svoji spokojenost s předvedeným výkonem. Tato formální stránka hodnocení může být vyjádřena nejen verbálním projevem, ale lze využít i neverbálních způsobů (intonace, hloubka hlasu, gesta).

Žáci většinou přijímají učitelovi posudky o předvedeném výkonu velice vážně, podle nich si vytvářejí kritéria pro sebehodnocení a motivují je pro další výkon. Zásadním předpokladem však je, aby žák souhlasil s vyneseným posudkem a vnímal ho jako spravedlivý. Přijetí hodnocení je ovlivněno celou řadou vnějších a vnitřních faktorů (co bylo hodnoceno, kdo hodnotil, aspirační úroveň žáka, zájmy žáka, hodnoty atd.).

V průběhu vyučování žáci postupně poznávají hodnotící kritéria učitele, přijímají je nebo lépe řečeno- naučí se je používat. Stále však existují jejich vlastní kritéria, která jsou v přijetí či nepřijetí hodnocení rozhodující.

K přijetí hodnocení dochází, pokud v něm žák spatřuje prostředek k dosažení vytyčených cílů, ukáže mu příčiny jeho předchozího selhání a ukáže mu, jak postupovat příště aniž by stejnou chybu opakoval. K vnitřnímu přijetí hodnocení napomáhá i to, pokud je vysloveno učitelem, ke kterému má žák kladný vztah a také pomůže pozitivní atmosféra ve třídě (Helus, 2001; Kolář, 2009).

5.6 Uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka

Tato fáze procesu hodnocení podle Koláře (2009) neprobíhá otevřeně ve vzájemné komunikaci učitele a žáka, ale dochází k ní pouze v jejich vědomí. Dopady na žáka můžeme sledovat až později, a to především ve vztahu k práci, ke konkrétnímu předmětu, ke škole a především ve vztahu k učiteli samotnému.

Učitel by si měl vždy být vědom důsledků jeho hodnocení na osobnost žáka a jeho aktivity. Nejde však jen o učební činnost a výsledky, ale především o to, aby se dobrovolně zapojoval do činností, komunikoval a podílel se na celkovém chodu třídy. Učitel si musí uvědomovat, že svým hodnocením ovlivňuje další chování a jednání žáka, jeho sebehodnocení a aspiraci. Prostřednictvím hodnocení učitel ukazuje svůj záměr ve vztahu k žákovi, chce jej motivovat, upozornit, přinutit jej aktivně myslet atd. Takových záměrů je celá řada, učitel by z nich měl vycházet a vždy se snažit přizpůsobit formu hodnocení tak, aby odpovídala jeho pedagogickému záměru.

Tato fáze procesu hodnocení koresponduje s pedagogickou diagnostikou a zkušenostmi učitele s jejím prováděním. Základním předpokladem pro její vykonávání je znalost osobnosti žáka. Učitel ji musí znát natolik dobře, aby byl schopen určit, jaké hodnocení povede u žáka k zintenzivnění učení, odstranění učebních problémů či zvýšení zájmu o předmět. Dále je třeba zohlednit postavení žáka ve třídě, aby hodnocením jeho výkonu nenarušil vztahy mezi ostatními spolužáky. Učitel by měl alespoň v základních rysech předpokládat důsledky v chování a jednání žáka a podle toho také své hodnocení realizovat.

5.7 Důsledky v chování žáka a jednání žáka a dopady na jeho další učení

Žákovo očekávání budoucích výkonů vychází z předchozí zkušenosti s úspěšným či neúspěšným výkonem a tedy i s hodnocením učitele, které ho doprovází. Důležitou roli zde hraje autoatribuce žáka, tzn. jaké příčiny žák připisuje svým školním úspěchům a neúspěchům, což dále ovlivňuje jeho reálný výkon. Způsob připisování příčin, který převažuje, má značný motivační vliv na další žákův výkon. Utváření žákových autoatribucí je převážně ovlivňováno atribucemi učitele ve škole, ale i atribucemi rodičů a kamarádů (Kolář, 2009).

Podle (Helus, 2001) lze rozlišit v připisování příčin tyto tendence: úspěch a neúspěch je připisován vnitřním nebo vnějším příčinám. Vnitřní příčiny jsou většinou píle, lenost, nálada, postoj, zájem atd. Vnější příčiny jsou: obtížnost úkolu, vhodné učební podmínky, chování učitele atd.

Dále je úspěch či neúspěch připisován příčinám buď stálým, trvalým nebo naopak proměnlivým, dočasným. Stálými příčinami jsou: schopnosti a dovednosti, náročnost školy. Dočasnými příčinami jsou: vynaložené úsilí, momentální štěstí, smůla, momentální dispozice a indispozice.

Prostřednictvím hodnocení by měl žák přijímat dostatečné množství konkrétních informací o svém výkonu, jeho pohled na výkon by měl být reálný a neměl by tak podléhat pochybám v připisování příčin svého výkonu. Pokud ovšem žák učitelovo rozhodnutí chápe jako nespravedlivé, volí pak obranné mechanismy, které jej umožňují chránit před ztrátou vlastní hodnoty (neochota spolupracovat, nežádoucí chování, arogance atd.). Projevy obranných mechanismů však učitel ne vždy přesně zachytí a rozpozná. To může vést k dalším problémům nejen v hodnocení žáka, ale i v posuzování komplexních kvalit žákovi osobnosti (Helus, 2001).

6 Formy klasifikace žáků

Z. Kolář (1999) uvádí: „*Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek*“. Volba formy hodnocení, kterou učitel použije, bude záviset na konkrétní situaci ve vyučování. Je důležité, aby hodnocení odpovídalo dané situaci a bylo tak pedagogicky nejúčinnější. Učitel má na výběr řadu hodnotících forem, z nichž ani jedna není sama o sobě špatná. Všechny formy jsou funkční a je na učiteli, jakou kombinaci forem využije, přičemž by měl vycházet z konkrétní situace a pedagogického záměru.

6.1 Klasifikace známkami - forma kvantitativního hodnocení

Klasifikace známkami je v našem školském systému silně převažující forma způsobu vyjadřování hodnocení. Největším problémem je, že klasifikace známkami představuje velice zobecnělou informaci o celém souboru charakteristik žáka. To, co učitel hodnotí, jsou nejen dovednosti žáka a výkon, ale i chování, snaha, zájmy, mravní návyky apod. Klasifikace jednou známkou tedy velmi obtížně vyjádří objektivní výsledek. Znamka je konečná, neukazuje další možnosti vývoje (Kolář, 2009).

V pedagogicko-psychologické literatuře autoři upozorňují na negativní atributy, které přináší známka do vyučování.

Podle Amonašviliho (1987, s. 24) „*v každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily*“

Hrabal (1988, s. 51) uvádí že: „*zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků. Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace je tak problematická*“.

Podobný názor má i Kopřiva (1994, s. 74) který uvádí že: „ *Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Znamka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy*“

Otázka klasifikace známkami je velice složitá a nelze zcela jistě říci, zda převládají spíše negativa či pozitiva. Většinou to závisí na příliš jednostranné interpretaci tohoto jevu, kdy jsou vyzdvihovány jen pozitivní stránky, jindy opět jen stránky negativní.

V současnosti je využívána klasifikace známkami založena na tradičním způsobu výuky, kdy jde hlavně o to, aby žáci zvládli soubor daných dovedností, které budou kontrolní činností prověřeny a ohodnoceny. Z povahy této kontrolní činnosti vychází klasifikace a její výpovědní hodnota o kvalitě žáka ve vztahu k cíli vyučování. Aby učitelovo hodnocení vedlo k tomuto cíli a podporovalo všestranný rozvoj žákovi osobnosti, musí přihlížet k postupům a prostředkům, za jejichž pomoci žák výkonu dosáhl. Tyto postupy a prostředky, prostřednictvím kterých se žák dostává k cíli, jsou základem jeho učení ve škole.

Nevýhodou známkování může být nízká reliabilita, tj. vlastnost, zaručující spolehlivost hodnocení vzhledem k času a k hodnotiteli. Znamky jsou pro žáky očekávanou odměnou, ale také prostředkem k získání dalších odměn. Mohou mít ale i velmi zápornou motivační hodnotu, jelikož jsou díky nim frustrovány potřeby jako: úspěch, láska, vztahy s rodiči nebo sympatie učitele. Čím jsou požadavky kladené na žáka náročnější, tím více si žáci známky cení.

(Helus, 1979; Kolář, 2009)

6.2 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení

Slovní hodnocení je podle školského zákona povoleno ve všech ročnících základní školy. Může doplňovat nebo zcela nahrazovat hodnocení podle klasifikační škály. Jedná se o kvalitativní posouzení žákova výkonu vyjádřené slovní zprávou. Mělo by obsahovat nejen posouzení dosažených výsledků, ale i informace o postojích žáka, jeho úsilí, snaze a možnostech zlepšení.

Výhodou slovního hodnocení podle Koláře (2009) je, že vystihuje individuální pokrok žáka a poskytuje komplexní informace nejen o předvedeném výkonu, ale i o celém procesu, jenž výkonu předcházela. Pro žáka je taková zpětná vazba velmi důležitá, jelikož potřebuje vědět, kde dělá chybu a jak ji napravit. Čím přesněji budeme sledovat a korigovat žákovi chyby, tím rychlejší budou žákovi pokroky v učení.

Podle M. Dvořákové (1994) by slovní hodnocení mělo obsahovat: hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem hodnocení; pravděpodobné příčiny dosaženého stavu; návrhy, jak vyřešit nedostatky a dosáhnout zlepšení.

E.Číhalová a I.Mayer (1997) uvádějí obsírnější seznam požadavků na slovní hodnocení:

- Musí obsahovat uznání a porozumění dítěti.
 - Musí podněcovat spolupráci mezi dětmi navzájem.
 - Musí zajistit prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce.
 - Musí obsahovat jasnou, stručnou a srozumitelnou informaci žákům rodičům i dalším učitelům.
 - Musí podporovat potřebu pro dokonalé zvládnutí výkonu.
 - Musí napomáhat k rozvoji emotivních a racionálních složek osobnosti.
 - Musí obsáhnout maximum oblastí, z nichž se skládá hodnocení. Nesmí se omezit na hodnocení míry a kvality v oblasti osvojování informací.
- Nesmí pro dítě znamenat žádnou formu ohrožení (ironie, posměch, diskriminace).

Odborníci a samotní učitelé přisuzují slovnímu hodnocení řadu výhod: Nestresuje žáka, jelikož umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky. Snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků. Umožňuje přiblížit se individualitě žáka. Hodnocením vlastní učební činnosti žáka zvyšuje vnitřní motivaci k učení. Dává možnost žákovi všimnout si toho, jaká kritéria učitel bere v úvahu při hodnocení. Učitelovo hodnocení se tak stává vzorem při sebehodnotících aktivitách žáka (Kopřiva 1994; Kolář 2009).

Je však nutno uvést i některé problémy, které mohou slovní hodnocení doprovázet. Tato úskalí jsou většinou zapříčiněna nesprávným pochopením správného používání slovního hodnocení.

Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky, stejně jako nic neříkající informace typu „to je hezké, to se ti povedlo“, takovéto informace neobsahují zpětnou vazbu. Pro učitele je vypracování slovního hodnocení značně pracným a časově náročným úkolem, přičemž musí hodnoceného žáka dobře znát, aby byl schopen dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň dovedností.

Učitel by se měl vyvarovat hodnocení osobnosti žáka a vždy se zaměřit na výsledek, cvičební postup či chování žáka. Slovní hodnocení však nelze v žádném případě považovat za náhražku klasifikace známkami nebo za poněkud podrobněji rozepsaný slovní význam jednotlivých klasifikačních stupňů. Především je nutné jej považovat za účinný motivační a výchovný prostředek napomáhající rozvíjet osobnost žáka.

(E.Číhalová, I.Mayer 1997; Kolář 2009)

6.3 Známkovat či hodnotit slovně

Diskuze ohledně problémů kolem hodnocení žáků ve škole vyvstávali na počátku 90. let 20. století, kdy k podstatným změnám došlo v roce 1993 zavedením vyhlášky č.225/1993 Sb. rozšířené o možnost používání slovního hodnocení. Rozpory pedagogů a psychologů, ale stále přetrvávají, kdy zatracují hodnocení formou klasifikace prosazující slovní hodnocení a naopak. V tomto smyslu výrazně prezentují své názory E.Číhalová, I.Mayer (1997), kteří jednoznačně odmítají klasifikaci v současné i budoucí škole a doporučují jako takřka jedinou možnost slovní hodnocení. V požadavcích uvedených v kapitole 5.2 tito autoři vyjadřují potřebu celkové změny koncepce vyučování nutné pro zavedení slovního hodnocení. Podle Z. Koláře (2009) změnit jeden způsob hodnocení za druhý, není cesta ke kvalitnímu fungování hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělání. Stejný názor má i P. Schimunek (1994), který ve své publikaci Slovní hodnocení žáků upozorňuje na to, že učitel by měl používat různé druhy hodnocení, být vynalézavý a vyhýbat se rutině.

V. Spilková (1994) upozorňuje na skutečnost, že hodnocení je jen jedna z částí celkového pojetí vyučování, které je nutno chápat jako systém, v němž spolu jednotlivé prvky navzájem souvisí. Nelze tedy zásadně měnit způsob hodnocení, aniž by se změna neprojevila na celkovém pojetí vyučování. Učitel, který se rozhoduje změnit způsob klasifikace, by proto měl především uvažovat o tom, v čem a jak změni styl své práce s žáky a v čem bude spočívat nový systém hodnocení.

Klady a zápory obou srovnávaných druhů hodnocení jsou popsány výše v kapitolách 5.1. a 5.2. Přesto je nutno připomenout myšlenku J. Slavíka (1999) o rozdílných motivačních a konativních důsledcích známkování a slovního hodnocení. Známkování povzbuzuje žáka ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. Naopak při slovním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného žáka, aby netajil své nedostatky, jelikož cílem slovního hodnocení je napomoci k jejich odstranění.

7 Typy hodnocení

V současné škole najdeme celou řadu hodnotících forem a metod. Při takovémto množství hrozí nebezpečí, že ztratíme přehled, za jakých podmínek se daná hodnotící podoba uplatňuje a jaký má specifický smysl pro žáky i učitele. Žádná podoba není sama o sobě dobrá nebo špatná, ale ať použijeme jakoukoli podobu, vždy bude záviset na souvislostech a vzniklé pedagogické situaci. Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost.

7.1 Bezděčné záměrné, holistické a analytické hodnocení

Pedagogicko-psychologická literatura zdůrazňuje, že žák vnímá bezděčné a spontánní projevy (pokývnutí, úsměv, gesta) učitele jako důležité hodnocení. Spontánní a citové projevy učitele přinášejí do vyučování jakýsi lidský rozměr, ale také je čas od času můžou komplikovat.

Při bezděčném hodnocení převažují především emoce, které podmiňují jeho celistvost; bezděčné hodnocení je holistické – povšechné. To znamená, že je založeno na dojmu z celkového hodnocení objektu a dá se jednoduše vyjádřit slovy „líbí – nelíbí“.

Učitel může podrobit své bezděčné hodnotící projevy analýze, na jejímž základě upraví projevy do podoby cíleného, pedagogicky využitelného, záměrného hodnocení. Úpravou hodnotících projevů je míněno, že je třeba přiměřeně kultivovat citovou složku osobnosti, ne ji však úplně potlačit. Vzniklé kultivované hodnocení poté slouží žákům jako vzor v citově náročných situacích, protože pokud žáci uvidí, že učitel při hodnocení „neztrácí nervy“, tak je to pro žáky velká opora pro nakládání s vlastními emocemi.

Učitelé by si měli zejména dávat pozor na projevy negativního hodnocení. Negativní hodnocení jako pohrdání, posměch či ironie dovede žáka spolehlivě odradit od jakékoliv další aktivity. Pokud se učitel přistihne, že své projevy nezvládá, měl by se zamyslet nad možnými příčinami: „Nejsem příliš profesionálně vyčerpaný (syndrom vyhoření)? Nepřipomíná mi chování žáka vlastní negativní zkušenosti?“. Hledání odpovědí na uvedené otázky může přinést poznatky vedoucí k aktivnímu řešení situace.

Záměrné a bezděčné hodnocení nemá pevně vymezené hranice, přesto je třeba od sebe oddělovat. Záměrné hodnocení je snadno analyzovatelné a probíhá pod plnou kontrolou vědomí a vůle.

Analytické hodnocení nebere v úvahu hodnocený objekt jako celek, ale týká se vybraných dílčích vlastností.

Formalizované hodnocení je zakomponováno do srozumitelné podoby ve formě hodnotící zprávy, které lze pohodlně zaznamenávat, archivovat a zpracovávat. Jeho nejrozšířenějším projevem je číselné nebo slovní hodnocení.

(Slavík, 1999)

7.2 Formativní hodnocení

Pasch a kol. (1998) uvádí, že formativní hodnocení lze také nazývat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní a že poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbou) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Slouží učitelům ke vzdělávání a výchově žáka a napomáhá k hledání společné cesty k cíli.

Formativní hodnocení je orientované na rozvoj dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování dalších výkonů (Kyriacou, 1996). V současné době je v odborných publikacích považováno za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce (Palumbo, 1993; Capaldo aj., 1995; Cotton, 1995; Petty, 1996; Kyriacou, 1996; Číhalová, Majer, 1997 ad.).

Cílem formativního hodnocení je poukázat na pozitiva, resp. negativa proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnoceného výkonu. Příkladem takového hodnocení jsou připomínky učitele v průběhu žákovi práce.

Informace přinášející formativní hodnocení musí být pokud možno pracovně úplné, tím je myšleno, že má obsahovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení, zejména jeho kritéria. Formativní hodnocení zpravidla probíhá jako rozbor nad průběhem práce, má tedy dialogický charakter, což je podmínkou, aby bylo možné hodnocený výkon promýšlet a vyměňovat si zkušenosti. Proto má vliv na poznávací sféru žáka a má větší šanci být chápáno jako pomoc či prostředek k vlastnímu zlepšení sebepoznání, nikoli jako rozsudek. To má bez ohledu na výsledek hodnocení pozitivní vliv na motivační sféru žáka.

Formativní hodnocení si dále klade za cíl především změnu hodnoceného, až v druhé řadě směřuje ke změnám ve výkonu. Výsledky jsou tak ovlivňovány sice pomalejší, náročnější, ale pedagogicky cennější cestou. Formativní hodnocení by mělo patřit k typickým nástrojům výchovy. Může být přijímáno s obavami odhalení chyb, pokud není doprovázeno vstřícnou a tolerantní sociální atmosférou. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře (Slavík, 1999). Formativní hodnocení se týká školních, vyučovacích a kurikulárních požadavků, které směřují k určitému výkonu cílové skupiny (Niedermann, 1977).

7.3 Sumativní hodnocení

Význam slova sumativní naznačuje, že smyslem tohoto typu hodnocení je získat celkový konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor. Jeho základem je rozhodnutí typu ano-ne, může-nemůže atd. Jeho cílem není žáka průběžně vést, jak tomu bylo u formativního hodnocení, ale zařadit žáka do určité skupiny, ať už za účelem diagnostikovat či informovat o průběhu vzdělávacího procesu. Sumativní hodnocení většinou provádějí vnější hodnotitelé - osoby, které se přímo nepodílejí na výuce. Typickým příkladem jsou přijímací zkoušky na vysoké a střední školy, které slouží k přijetí lépe posouzených uchazečů a k odmítnutí těch, kdo byli posouzeni hůře (Mareš, 1989).

Další tip sumativního hodnocení se uplatňuje na konci studijního období, za účelem posouzení toho, co žáci zvládli, co se naučili nebo jak se chovali. Na takovéto hodnocení se žáci vždy s větší či menší úzkostí zvláště připravují a spatřují v něm spíše jakési vyšetřování, jak dobře zvládli požadované dovednosti. Toto hodnocení bývá většinou spojováno se známkováním, je třeba brát na vědomí, že docela dobře může mít i slovní formu. Sumativní hodnocení tedy mohou být známky v žákovské knížce, tak i shrnující slovní charakteristiky nebo výsledky závěrečných pohybových testů. (Slavík, 1999)

Sumativní hodnocení přináší pro posuzované informace o tom, v jaké hodnotové škále se nachází. Takové hodnocení je potřeba v případech, kdy je třeba porovnávat měřitelné výkony za delší časové období. Nelze se mu vyhnout, ani je nahradit. Jde tedy o to, aby navazovalo na správnou práci s formativním hodnocením, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s větším porozuměním a klidem (Petty, 1996).

7.4 Normativní hodnocení

Slavík (1999) uvádí, že u normativního hodnocení je měřítkem rozlišení výkonu žáka sociální norma, stanovená vzhledem k určité skupině žáků. Výkon jedince je porovnáván s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tento způsob hodnocení se nazývá zkouška relativního výkonu.

Pokud žák svůj úkol splnil, ale dosáhl horšího výsledku než všichni ostatní, je hodnocen jako neúspěšný. V soutěži nedosáhl na požadovanou úroveň normy, to znamená, že prohrál. Názorným příkladem takové situace je závod ve skoku do výšky – záleží na tom, zda závodník skočí výš než většina ostatních, ne pouze na tom, jestli laťku překoná.

V prostředí zaměřeném na výkon a úspěch představuje pro žáky hodnocení podle sociální normy velkou psychickou zátěž. Jedná se zde totiž o sociální vztahy, kde nikdo nechce přijít o svoji pozici, prestiž nebo náklonnost ostatních.

Sociální srovnávání nelze ve škole zcela odmítat, protože v praktickém životě projde srovnáváním každý člověk (pracovní konkurz, soutěže, mezilidské vztahy) a bude se s ním muset umět vyrovnat.

Záleží na učitelově pedagogické dovednosti, jakou bude ve třídě vytvářet sociální atmosféru. Samozřejmě musí zohlednit věk žáků, jejich individualitu a momentální psychický stav. Čím jsou žáci starší, tím víc by měli vidět svoje individuální přednosti a nedostatky. Alfred Adler, oprávněně tvrdil, že *„uzavření dítěte do umělého „psychického skleníku“, v němž se nenaučí postupně zvládat zátěžové situace, zejména při sociálním hodnocení, je nejkratší cestou k pozdějšímu neurotickému vývoji osobnosti. Stejně fatální chybou je ale vystavit dítě příliš brzy neúměrné psychické a sociální zátěži, která by mohla drasticky podlomit jeho sebedůvěru. Správně odhadnout míru zatížení patří k největšímu umění učitele (o rodičích nemluvě)“*.

V praxi se individuální a sociální normy hodnocení mohou dobře doplňovat, například, pokud je žák zdravotně znevýhodněn, může být použita individuální norma, v ostatních případech norma sociální. Platí to především u různých poruch učení (dyspraxie, dyslexie atd.), kde použití individuální normy musí být naprostou samozřejmostí. Citlivé a systematické užívání individuální normy je kromě toho i vítanou podporou sociálního klimatu ve třídě, neboť nenásilně zaměřuje pozornost žáků na radost z individuálního pokroku každého z nich (Slavík, 1999).

7.5 Kriteriaální hodnocení

Měřítkem kriteriaálního hodnocení je pouze splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl v porovnání s ostatními splněn lépe nebo hůře. Ve výše uvedeném příkladu skoku do výšky, by byl žák pomocí kriteriaálního hodnocení shledán jako úspěšný, pokud by přeskočil laťku ve výšce předem stanovené učitelem. Další možností hodnocení je posuzování výkonu podle škály „bezchybně provedený výkon, výkon obsahující drobné chyby, zcela špatně provedený výkon“. Při hodnocení stačí použít pouze stupně: vyhověl – nevyhověl. Jde o zkoušku absolutního výkonu bez ohledu na ostatní.

Tato metoda se stává spolehlivá pouze tehdy, pokud jsou správně určená kritéria jako například seznam otázek, výkonnostní tabulky atd. V opačném případě je výsledek příliš závislý na učiteli, který se na rozdíl od normativního hodnocení nemůže opírat o normu, jež zabezpečuje jednotné měřítko pro všechny.

Za typický příklad kriteriaálního hodnocení bývá uváděna řidičská zkouška, v níž uchazeč uspěje pouze podle toho, zda zvládl řízení a dopravní předpisy. Nezáleží však na tom, kolik dalších uchazečů zvládlo podmínky zkoušky.

(Slavík, 1999; Petty, 1996)

8 Význam normy pro hodnocení

Norma je dané a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, ostatní jako nepřijatelné, vymykající se z normy.

Důležitost normy při vyučování vyplývá z nutnosti porovnávat kvality při hodnocení. Norma v rámci určitého kritéria vymezuje jakýsi interval, do kterého musí závazně spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohli být považovány za normální. Za normální hodnoty jsou považovány ty nejčtenější, nejfunkčnější nebo nejočekávanější. Záleží ale na tom, k jaké skupině nebo populaci se norma vztahuje. Jiné bude stanovování normy pro skupinu dvaceti žáků, zcela odlišná se stane norma pro celou mnohatisícovou populaci dětí příslušného věku v ČR.

Tomu, co je hodnoceno jako nenormální, tedy mimo pásmo normy, bývá ve škole věnována zvláštní pozornost za účelem návratu k normalitě, např. u slabších výkonů, nebo ve snaze podpořit žáky k pozitivnímu překonání normy tj. „být lepší než norma“.

(Slavík, 1999)

9 Objektivita a subjektivita v hodnocení

Jak uvádí J. Slavík (1999), ve školním hodnocení vždy otázka subjektivity a objektivity vyvolávala zájem žáků, učitelů a rodičů. S hodnocením žáků byly a jsou stále spojovány otázky, zda je pravdivé, nezkreslené, zda vyjadřuje to, co vyjadřovat má. Tyto otázky a s nimi spojené přání, aby školní hodnocení bylo co nejobjektivnější, nejsou výjimkou.

Účelem snahy po objektivitě je vyvarovat se omylů a chyb při hodnocení. Tím spíše vyvarovat se omylů a chyb, které by mohli žákovi uškodit. V tom případě již nezáleží pouze na objektivitě hodnocení jako takové, ale i na způsobu, jak bude učitel ve vztahu k žákům s hodnocením zacházet a jak přesně odhadne odezvu žáka na hodnocení jeho projevů. J. Slavík dále zdůrazňuje že, *„Tvrdá objektivita nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací“*. Tím však nemá na mysli, že by se ve škole nemělo snažit dosáhnout co nejvyšší objektivity hodnocení. Především je nutné brát na zřetel to, že objektivita sama o sobě není cílem, ale jenom prostředníkem školního vzdělávání.

Objektivita v hodnocení je nutně závislá na vnějších a vnitřních posudcích. Prakticky jedinými vnitřními posuzovateli výuky jsou učitelé a žáci, stávají se jejich přímými, dlouhodobými a nejsilněji zainteresovanými účastníky. Mezi vnější posuzovatele patří například hospitující učitelé, ředitel, inspekce a především rodiče.

Rodiče a ostatní laičtí posuzovatelé hodnotí výuku pouze zprostředkovaně, na základě výpovědí žáků, výsledků jejich školní aktivity nebo podle rozhovorů s učiteli. Proto může být jejich hodnocení do značné míry zkreslené. Také vnější pozorovatelé, kteří jsou přímými účastníky výuky (při hospitaci) musí počítat s rizikem neúplných a povrchních dojmů nedostačujících pro adekvátní hodnocení. Vnitřním posuzovatelům výuky často chybí potřebný odstup a jejich soudy mohou být taktéž zkreslené. Z uvedených důvodů je třeba brát v potaz, že v praxi většinou školní hodnocení poskytuje přibližné údaje, které je třeba navzájem porovnávat a střízlivě zvažovat (Šikulová, 2004).

Kolář (2009) uvádí, že hodnocení je odrazem úrovně racionality učitele a zároveň je projevem jeho subjektivní účasti na procesu hodnocení. Učitel je hlavním hodnotitelem výkonů a kvalitativních změn žáků. Jinými slovy řečeno, hodnotí to, co sám ovlivňuje. Učitel se ve většině případů, ať chce nebo nechce, stává subjektem hodnocení. To znamená, že při hodnocení nerozhodují jen vlastnosti hodnoceného žáka, ale i učitele. Do školního hodnocení se promítají osobnostní faktory všech účastníků hodnotícího procesu. V hodnocení se projevuje nejen kvalita hodnocené činnosti, ale i kvalita hodnotitele, takže jakékoliv hodnocení bude nutně poznamenáno subjektivními prvky.

Subjektivní hodnocení značně souvisí s profesní i osobnostní autoritou učitelů, díky které jsou učitelé považováni za oprávněné osoby k hodnocení žáků. Nabízí se otázka, zda je možné odstranit subjektivitu při hodnocení žáků? Odpovědí může být dle J. Slavíka (1999) že, chceme-li vytvořit vhodné podmínky pro objektivní školní hodnocení, musíme se zamýšlet nad otázkou validity a reliability hodnocení:

- Validita (platnost) je vlastností hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje všechno to, co se od něj očekává a nic jiného. Příkladně, do hodnocení skoku do dálky by se neměl promítnout styl, jakým byl výkon proveden, pokud tedy neovlivnil výsledek. Učitel by nikdy neměl své žáky hodnotit za něco jiného než co bylo předem domluveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.
- Reliabilita (spolehlivost) hodnocení „je stálost výsledků hodnocení, zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytovat stále shodné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá. Ve skutečnosti je tomu jinak, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami, které vyplývají např. z momentálních změn psychického nebo fyzického stavu posuzovaného žáka či z charakteru hodnocené činnosti.

Jeden ze závažných důsledků subjektivity ve vnímání žáka je vznik tzv. preferenčních postojů učitelů k žákům. Pelikán, Helus a kol. (1984) definují preferenční postoje učitele jako zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kterým se dostává zvýšené učitelovy pozornosti, jsou přeceňováni nebo naopak podceňováni. Takové působení má vliv na žákovi další školní povinnosti, výkony, vztahy k sobě samému, ke škole i učiteli a to v pozitivním i negativním smyslu.

V souvislosti s tím upozorňuje Z. Helus (1990) na tzv. schematické typizování žáků. Vzniká v důsledku učitelovi snahy o zjednodušení orientace v různých situacích ve vyučování, včetně hodnocení žáků podle určitých schémat. Podstatou je, že učitel si žáky rozdělí do několika skupin, přičemž v každé z nich jsou žáci víceméně stejní, proto mohou být hodnoceni stejným způsobem a také jednání s nimi je shodné.

Toto typizování přehlíží, ba dokonce opomíjí individualitu žáka, jelikož vychází z osobních dojmů a pocitů učitele. Učitel má tendence k posuzování žáka podle určitého typického projevu, který vystupuje do popředí a zároveň opomíjet jeho ostatní projevy, které mohou být podstatnější. Učitel si vytváří o žákovi subjektivní názor, který poté vztahuje na celou žakovu osobnost, včetně způsobilosti učit se. Při úspěchu žáka, který má s učením problémy a je málokdy úspěšný, může učitel reagovat podezíravě či zpochybňovat jeho výkon. To vede k tomu, že je žák důkladněji prověřován až do té doby než je nedostatek odhalen. Tím si učitel potvrdí svoji původní domněnku o schopnostech žáka, který pak pracuje v méně příznivých podmínkách pro dosažení lepšího hodnocení. Schematické typizování je pro žáka determinující. Podle zařazení žáka do skupiny se řídí další chování učitele, zda mu bude věřit, dá mu šanci nebo mu věnuje svoji pozornost (Helus1990).

Skupiny do jakých jsou typizací žáci zařazováni podle Z.Helus (1990) :

- Výborní žáci spolupracující s učitelem.
- Žáci, které učitel považuje za schopné, nadané, ale v určitém směru nespolehlivé, neukázněné nebo systematicky nepracující.
- Žáci hodní, vděční učiteli za každý projev pomoci a sympatie, ale považovaní za špatně prospívající a málo schopné.
- Žáci vysloveně problémoví, konfliktní, učitel se domnívá, že do jeho třídy nepatří a představují nebezpečí pro třídu.
- Žáci, které lze označit za neurčitý málo diferenciovaný soubor. Ničím se nevyznačují, nehlásí se, nezlobí. Takových žáků si učitel málo všimá, téměř o nich neví.

9.1 Chyby v hodnocení

Chyby přirozeně patří ke každé lidské činnosti, výjimkou není ani učení. Na tuto životní pravdu se ve škole leckdy zapomíná. Strach z uděláné chyby provází celou řadu dětí školou povinných a je vcelku oprávněný, jelikož za chyby se trestá výtkami, špatnými známkami, smutkem učitelů či rodičů. Z toho důvodu žáci považují za lepší podvádět, tajně napovídat nebo opisovat a vůbec provádět leckteré akce, které by v jiném než školním prostředí byly zcela přirozené. Vždyť napovídání či opisování je projevem pomoci slabšímu.

Za chybu lze označit všechno, co se odchyluje od nejlepšího postupu, výsledku nebo hodnoty. Každé poukázání na chybu je zároveň výpovědí o předpokládané hodnotě a naopak. Jinými slovy, jestliže nám není lhostejné, jakého cíle dosáhneme, musíme předpokládat, že se můžeme dopustit chyb.

Chybu nelze odhalit bez hodnocení, tj., bez srovnávání kvalit lepší – horší. Předmětem srovnávání je to, co mělo být dosaženo, tzn. cíl nebo prostředek nějaké činnosti (jak se mělo dospět k výsledku?).

(Slavík, 1999)

9.2 Objektivní a relativní chyby

Objektivní chyby mají v rámci určité obecné normy jednoznačnou platnost. Objevují se například v přesně vymezených znalostech faktů, algoritmů nebo normovaných pohybových dovednostech, tj. při provádění přesně vymezených a závazných postupů. Vždy je nutné vytvořit přijatelnou normu nebo vzor, který bude sloužit jako podklad pro hodnocení a důkaz jeho správnosti.

Při práci s objektivní chybou z pedagogického hlediska obvykle vyhovuje postup po malých krocích, průběžná kontrola chyb a formativní hodnocení (viz. kapitola 6.2.).

Relativní chyby mají pouze omezenou platnost, jelikož do jisté míry závisejí na jedinečném osobním prožitku, na účinku tzv. relativní hodnoty. Příkladem relativní hodnoty jsou různé tvůrčí symbolické projevy, jejichž smysl je založen na prožitku. V těchto případech, kdy záleží spíše na originalitě výrazu lze jen těžko označit určitý postup za prokazatelně a objektivně chybný (J.Slavík, 1999).

9.3 Subjektivní chyby učitele

Chybné hodnocení má za následek chybné pedagogické jednání učitele, většinou vyvolává závažné záporné reakce žáků a dochází k narušení vztahu mezi učitelem a žákem. Subjektivní hodnocení a s ním spojené chyby, spočívá v tom, že se učitel při hodnocení může dopouštět vědomě, ale převážně nevědomě, určitých chybných postupů. Ty můžeme rozdělit do tří skupin:

- Chyby metodologického charakteru.
- Chyby související se specifickými vlastnostmi učitele.
- Chyby vyplývající z percepčně postoje orientace učitele (Šikulová, 2004).

K chybám metodologického charakteru dochází pokud:

- Učitel nebere v úvahu pravidlo vzájemné souvislosti jevů při hodnocení, tj. vyslovuje hodnotící soudy o dosažených kvalitách bez poznání příčin, podmínek a souvislostí.
- Učitel nebere v úvahu skutečnost, že se žák vyvíjí, že se mění jeho kvality, tzn., že hodnotí žáka na základě jednorázového prověření nebo hodnotí aktuální výkon bez ohledu na předešlý stav.
- Učitel nerespektuje zákon diferenciací, tzn., že vynáší hodnotící soudy bez ohledu na rozdíly mezi žáky, na rozdíly v individuálních cílech, prostředcích a podmínkách jejich učení.
- Učitel nemá jasné stanovená hodnotící kritéria, tzn., že přesně neví, co bude ve výkonu hodnotit, na co bude zaměřovat svou pozornost a hodnotí žáka pouze podle obecného dojmu, jaký na něj výkon udělal.

Další zmiňovanou skupinou jsou chyby, které jsou způsobeny zvláštností a specifičností učitelovi osobnosti. Schnimunek (1994) je označil za určité tendence, které se trvale projevují v hodnocení žáků.

Tyto tendence jsou následující:

- Sklon k mírnosti, tj. učitel vidí při hodnocení žáky v příznivějším světle a jejich výkony nadhodnocuje.
- Sklon k přísnosti, kdy učitel posuzuje vše přísněji než se věci ve skutečnosti mají.
- Krajiní nesmělost (také nazývána sklon k průměru), tzn., že učitel při hodnocení dává přednost hledání středové tendence ve vyjadřování výsledků.
- Sklon ke krajně vyhraněným soudům. Tento přístup se vyznačuje tím, že pozitivní prvky hodnotí jako výrazně lepší a negativní prvky jako výrazně horší. Tyto hodnotící projevy bývají vyjadřovány s velkým citovým nábojem, ale jsou také určitým ukazatelem nestability osobnosti a chování učitele.
- Sklon projektovat do hodnocení žáků vlastní psychický stav, což se projevuje tím, že učitel hodnotí žáka pod vlivem svých problémů, různých nálad, emocí apod.
- Neschopnost empatie, tzn. učitel se nedovede vcítit do situace, kterou žák prožívá. Projevuje se tím, že učitel hodnotí situaci pouze z pozice dospělého, aniž by zohlednil žákovi důvody chování a jednání.

Třetí skupinou uváděných nedostatků při hodnocení jsou chyby vyplývající z učitelovy subjektivní percepce žáka a následně z postojů, které si učitel vytváří. Percepce žáka (jeho vlastností, výkonů, chování a jednání) učitelem není jenom odrazem toho, jaký žák je a jakých výkonů objektivně dosahuje. Je složitým procesem, na jehož vzniku se podílí celá řada činitelů. Podstatné místo mezi nimi zaujímá dojem, jaký si učitel o žákovi tvoří, informací, kterých se mu o žákovi dostává, očekávání a předpoklady, s nimiž k žákovi přistupuje a na ně navazující uspokojení či zklamání z toho, jestli tomu žák odpovídá nebo ne.

(Helus, 2001)

10 Výsledky šetření

Tato kapitola má za cíl představit výsledky anketního šetření a nabídnout interpretaci výsledných odpovědí na jednotlivé otázky.

10.1 Charakteristika anketního šetření

Výběr zkoumaného souboru byl směřován na učitele tělesné výchovy 2. stupně základních škol. Sběr dat probíhal dvěma způsoby. První, skupina respondentů byla po předchozí domluvě dotazována osobně prostřednictvím anketního listu, který ve svém volném čase vyplnili. Druhá skupina respondentů byla dotazována stejnou anketou, ale v elektronické podobě. Obě skupiny vyplňovali anketu dobrovolně, pravdivě a podle pokynů uvedených v záhlaví. (příloha č. 1)

Zkoumaný soubor obsahoval celkem 61 učitelů tělesné výchovy, z toho 25 mužů a 36 žen. Věkové rozpětí učitelů bylo od 25 do 51 let. Anketní šetření probíhalo na základních školách v Libereckém a Plzeňském kraji.

10.2 Otázka č. 1

Uveďte prosím, jakým způsobem své žáky nejčastěji klasifikujete?

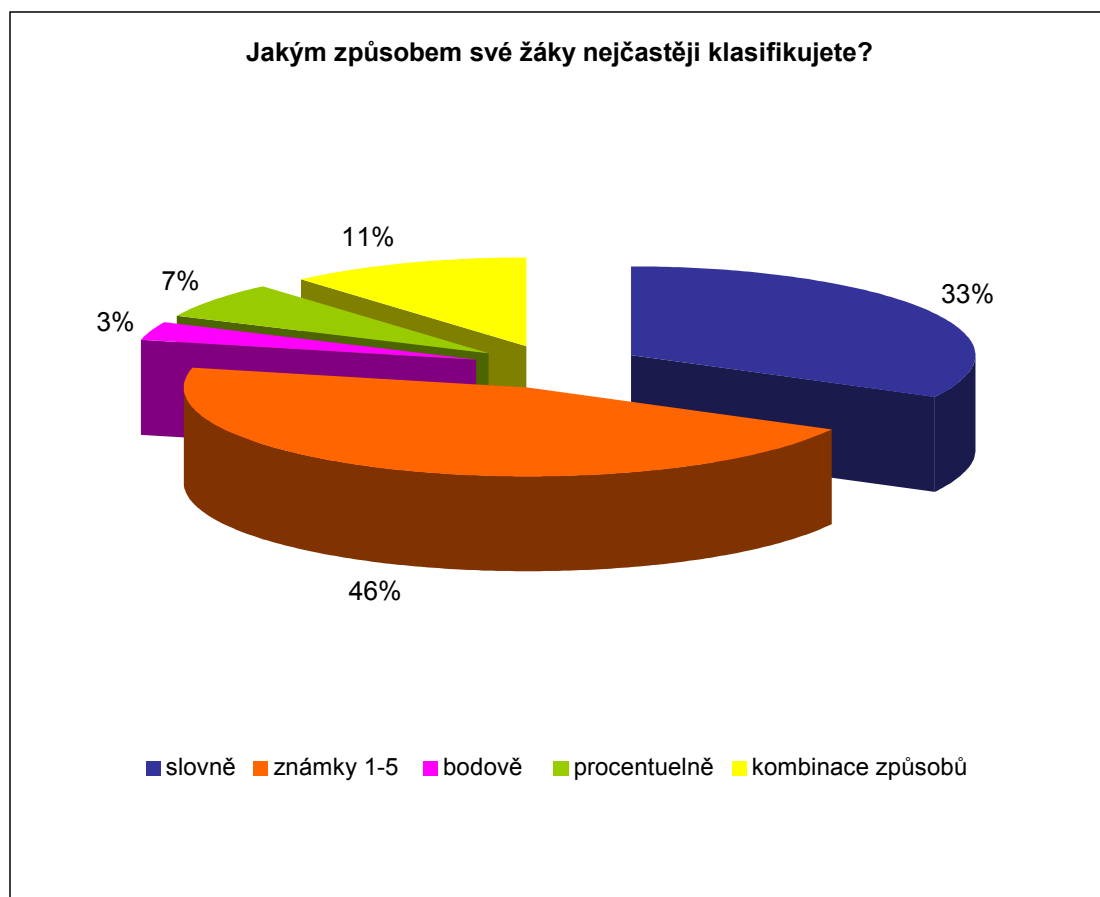
- Slovně
- Znamky 1-5
- Bodově
- Procentuelně
- Kombinace způsobů

Tab. 1.: Otázka č. 1, tabulka četností

možné způsoby klasifikace	slovně	znamky 1-5	bodově	procentuelně	kombinace způsobů
počet odpovědí	20	28	2	4	7

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1.: Poměr odpovědí na anketní otázku č. 1



Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku, jakým způsobem nejčastěji klasifikujete své žáky, uvedlo 46% učitelů známkování 1-5, 33% učitelů slovní hodnocení, 11% kombinuje různé způsoby, 3% učitelů uvedlo, že používají bodový systém a 7% dotázaných využívá procentuelní škály.

V této otázce se projevila skutečnost, že v současné době učitelé tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ stále preferují klasifikaci známkami 1-5. Je však nutné doplnit, že více než polovina respondentů používající známkování, kombinuje udělení známky se slovním hodnocením. Stejně tak i učitelé používající převážně slovní hodnocení uvedli, že používají známkování, ale až jako konečnou část hodnocení a to z čistě praktických důvodů, pro zápis známky do žákovské knížky. Podrobnější výklad příčin zvolených druhů hodnocení bude rozveden v otázce č. 2.

10.3 Otázka č. 2

Proč? Uveďte alespoň jednu výhodu a nevýhodu vybraného způsobu klasifikace.

Tato otázka byla koncipována jako doplňující k otázce č. 1. Cílem bylo zjistit, zda si učitelé uvědomují význam, klady a zápory svého způsobu klasifikace. Díky tomu, že otázka byla otevřená, objevilo se mnoho různorodých odpovědí a názorů. Vzhledem širokému spektru odpovědí jsme vybrali ty, jenž se vyskytovali nejčastěji. Učitelé, kteří označili jako preferovaný způsob klasifikace známkami 1-5, uváděli tyto výhody:

- Jednoduchost
- Hmatatelnost
- Možnost srovnávání
- Přehlednost a pochopitelnost pro žáka, učitele i rodiče

Mezi nejčastěji uváděné nevýhody patří:

- Nízká objektivita
- Nedostatečné zohlednění snahy
- Nepřesné vystihnoutí žákova výkonu

U učitelů, kteří označili jako preferovaný způsob slovní hodnocení, se nejčastěji objevovali tyto výhody:

- Široký rozsah možností co hodnotit
- Možnost skrýt do hodnocení sdělení o negativních stránkách výkonu aniž by byl žák „shazován“
- Lze hodnotit snahu a píli
- Podává žákovi podrobnější a jasnější představu o výkonu
- Motivuje

Nejčastěji uváděné nevýhody slovního hodnocení jsou:

- Časová náročnost
- Vzbuzuje dojem subjektivity

Poslední dvě možnosti, bodové a procentuelní hodnocení využívá celkem 10% respondentů a to hlavně jako doplňující způsob ke známkování nebo slovnímu hodnocení. Jako největší výhodu spatřují v tom, že body či procenta žáky nestresují a ukazují poměrně přesnou škálu, kde se nachází.

Nejvíce převažující formou klasifikace na 2. stupni ZŠ je známkování 1-5. Tento výsledek můžeme podle zjištěných odpovědí zdůvodnit tím, že je pro učitele nejjednodušší a nejhmotatelnější formou klasifikace, která nezabere příliš času a námahy. Dalším z důvodů je lepší pochopení obsahu sdělované známky pro žáky 2. stupně. Přesto však není klasifikace známkami v dnešní tělesné výchově zcela dominantní a její klasická forma je doplňována především slovním hodnocením.

10.4 Otázka č. 3

Na následující škále vyznačte, jak jednotlivé složky ovlivní výslednou klasifikaci.
(1 -neovlivní vůbec, 5 – značně ovlivní)

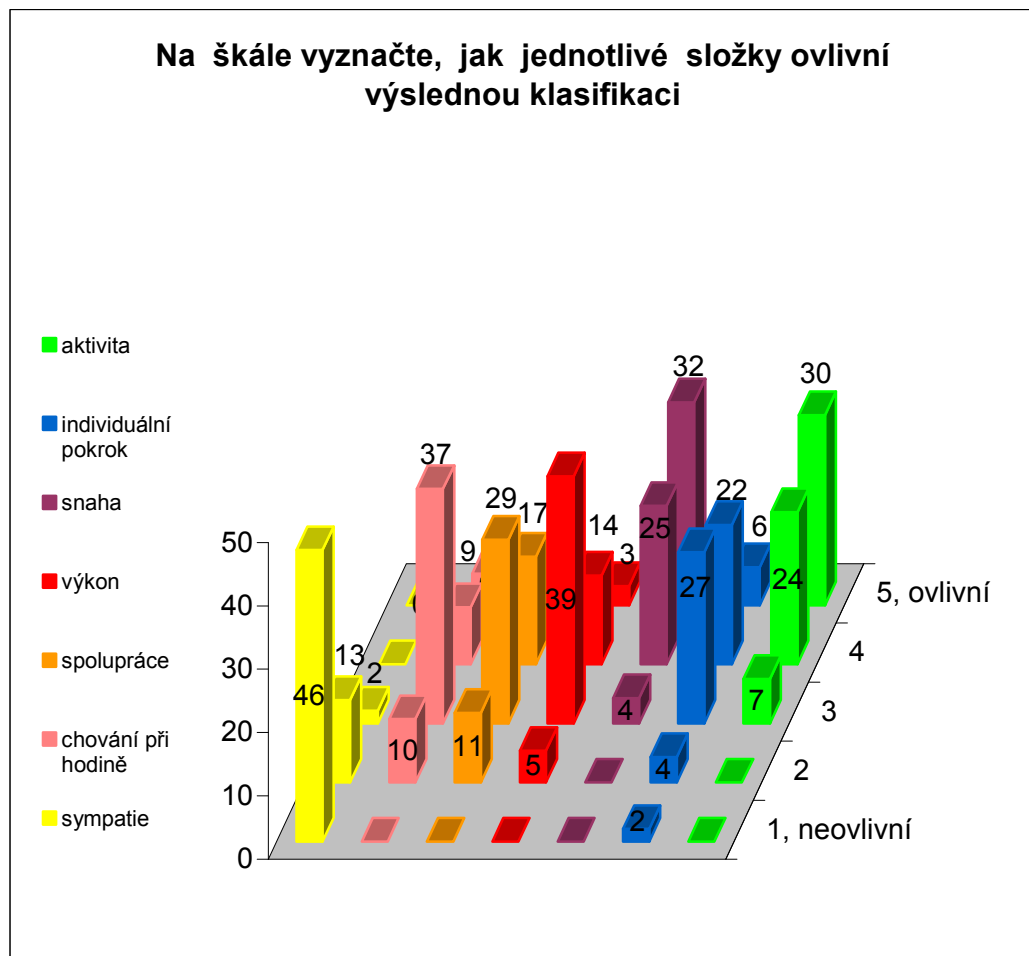
- | | |
|--------------|-----------------------|
| • aktivita | • chování při hodině |
| • snaha | • výkon |
| • spolupráce | • individuální pokrok |
| • sympatie | |

Tab. 2.: Otázka č. 3, tabulka četností

míra ovlivnění	1 (neovlivní)	2	3	4	5 (ovlivní)
aktivita	0	0	7	24	30
snaha	0	0	4	25	32
spolupráce	0	11	29	17	4
sympatie	46	13	2	0	0
chování při hodině	0	10	37	9	5
výkon	0	5	39	14	3
individuální pokrok	2	4	27	22	6

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2.: Četnost výběru jednotlivých kritérií v anketní otázce č. 3



Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka měla za úkol zjistit jakou mírou snaha, individuální pokrok, aktivita, výkon, spolupráce, sympatie a chování při hodině ovlivňují učitelovu klasifikaci. Na škále 1, 2, 3, 4, 5 se respondenti vyjadřovali o míře ovlivnění, přičemž 1 znamená, že neovlivní vůbec a 5 ovlivní značně.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že nejvíce učitelovo výslednou klasifikaci ovlivní žákova snaha. Hodnotu 5 na škále (značně ovlivní) označilo přes 50% učitelů, zbylí učitelé vybrali hodnotu 4 a 3.

Druhým nejdůležitějším aspektem podle kterého učitelé hodnotí žáka je aktivita. U aktivity jsou výsledky srovnatelné se snahou, tzn., že 50% respondentů uvedlo na škále hodnotu 5 (značně ovlivní) a zbylá polovina označila především hodnotu 4 a 3.

Dalším v pořadí důležitosti je individuální pokrok žáka, který 80% učitelů označilo na škále hodnotou 3 a 4. Zbylých 10% učitelů ve výsledné klasifikaci nepřisuzuje individuálnímu pokroku zvláštní význam (hodnoty na škále 1, 2) a posledních 10% učitelů si na individuálním pokroku naopak velmi zakládá (hodnota na škále 5).

Dalším aspektem, který sehraává důležitou roli při hodnocení, je výkon. Výkonu přisoudilo 63% dotázaných hodnotu 3, což znamená, že výkon při hodnocení berou v úvahu, ale nezakládají si na něm. To se nedá říct o dalších 23% učitelů, kteří výkonu přiřadily hodnotu 4 a je tak pro ně důležitým ukazatelem při klasifikaci. Stupeň 5 pak zvolilo 5% dotázaných. Posledních 9% respondentů označilo hodnotu 2.

Následující položkou je chování žáka při hodině, kterému celých 60% dotazovaných přiřadilo hodnotu 3, což je srovnatelné s hodnotami uvedenými u výkonu. Dalších 15% respondentů se vyjádřilo hodnotou 4, což znamená, že si na chování poměrně zakládají. Jen 9% dotázaných označilo hodnotu 5 a posledních 16% učitelů uvedlo hodnotu 2, což můžeme interpretovat tak, že se chování na výsledné klasifikaci spíše neprojeví. Při podrobnějším prostudování odpovědí bylo dále zjištěno: zhruba 8 % respondentů si stejně zakládá jak na chování, tak i na výkonu žáka. Tito respondenti mají společné dva rysy, pohlaví - muž, věk přes 40 let.

Jako neméně důležitý aspekt při klasifikaci učitelé zvolili žakovu spolupráci při hodině. Hodnoty na škále 3 a 4 označilo 75% učitelů, 18% se vyjádřilo hodnotou 2 a posledních 7% hodnotou 5.

Posledním aspektem určující výslednou klasifikaci jsou sympatie. Ty podle očekávání zcela neovlivní hodnocení u 75% učitelů (hodnota na škále 1) u 24% téměř neovlivní (hodnota na škále 2) a pouze dva respondenti uvedli hodnotu 3.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že při klasifikaci jsou nejvíce zohledňovány snaha a aktivita žáka v hodině. Další aspekty jako výkon, chování a individuální pokrok nejsou při klasifikaci zcela rozhodující, ale učitel na ně klade zřetel. Na rozdíl od sympatií, ke kterým se ani jeden z dotázaných nepřiklání.

10.5 Otázka č. 4

Která z těchto složek je pro vás při klasifikaci rozhodující?

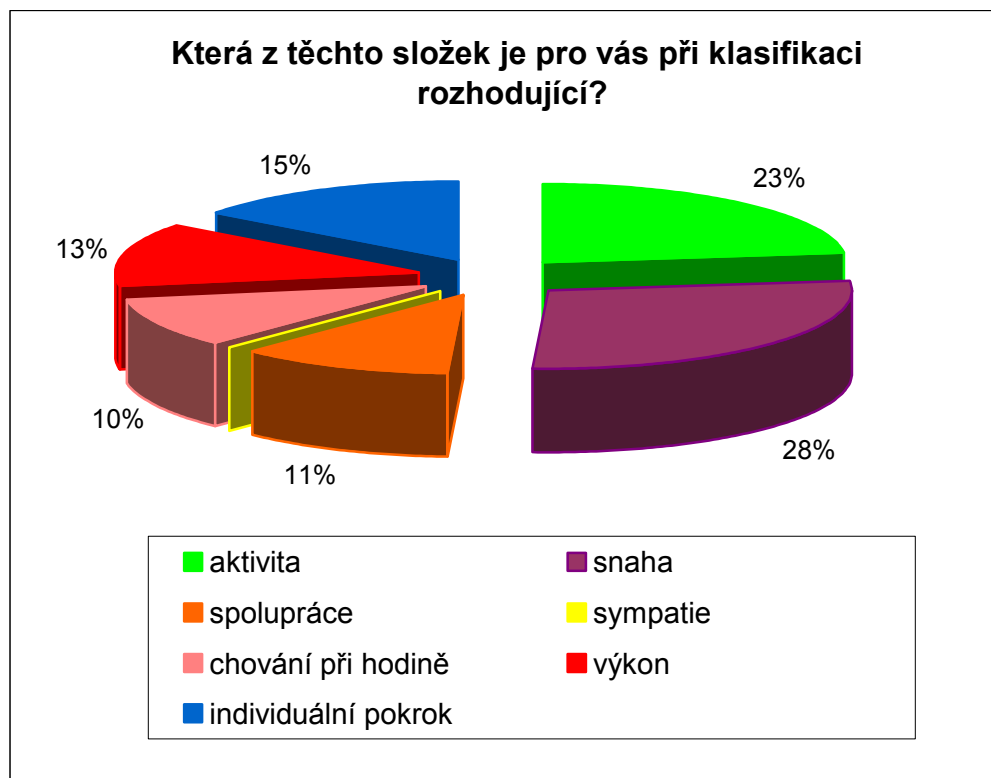
- aktivita
- snaha
- spolupráce
- sympatie
- chování při hodině
- výkon
- individuální pokrok

Tab. 3.: Otázka č. 4, tabulka četností

složka hodnocení	četnost
aktivita	14
snaha	17
spolupráce	7
sympatie	0
chování při hodině	6
výkon	8
individuální pokrok	9

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 4



Zdroj: vlastní zpracování

Za pomoci této otázky bylo zjišťováno, jaký z uvedených aspektů je pro učitele v klasifikaci nejdůležitější a to pouze jeden, bez ohledu na ostatní, jak tomu mohlo být u otázky č. 3. Zároveň tato otázka měla jistou kontrolní funkci, kdy prověřovala, zda respondent správně vyplnil předchozí otázku a např. nepochopil obráceně hodnotící škálu 1, 2, 4, 5, jako 1 značně ovlivní, 5 neovlivní vůbec. To se v praxi ukázalo jako funkční, když dva respondenti uvedli, že nejvíce jejich klasifikaci ovlivní sympatie a nejméně aktivita a snaha, přičemž v této otázce vybrali jako rozhodující právě aktivitu.

Jak je patrné z grafu. č. 3, 28% dotázaných uvedlo, že rozhodujícím aspektem při klasifikaci je snaha. Jako druhá nejčastěji udávaná složka byla aktivita při hodině, kterou jako rozhodující vybralo 23% respondentů. Další důležitou složkou byl individuální pokrok žáka, který zvolilo 15% učitelů. Výkon se jevil jako rozhodující u 13% dotázaných, podobně jako chování a spolupráce při hodině (10 % chování, 11% spolupráce). Sympatie nezvolil žádný z učitelů.

Pokud budeme zvažovat pouze jeden aspekt, který nejvíce ovlivní klasifikaci, bude jím podle výsledků žákova snaha. Za další důležité faktory ovlivňující klasifikaci jsou považovány aktivita, chování, výkon a individuální pokrok žáka.

10.6 Otázka č. 5

Máte pevně stanovená kritéria pro klasifikaci?

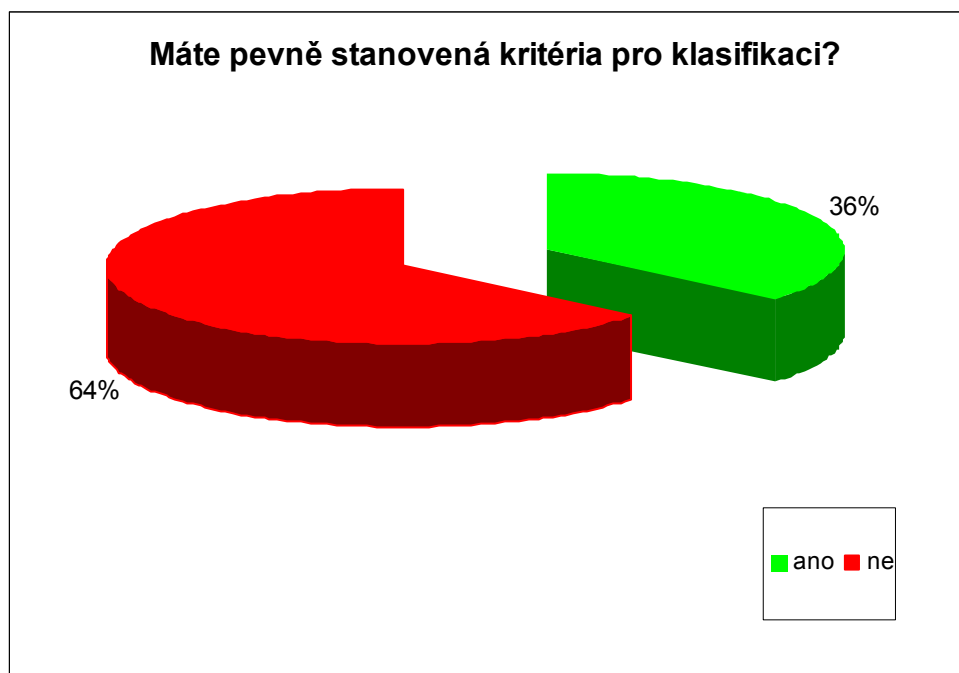
- Ano
- Ne

Tab. 4.: Otázka č. 5, tabulka četností

odpověď	ano	ne
četnost	22	39

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 5



Zdroj: vlastní zpracování

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké množství učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ si stanovuje kritéria pro hodnocení, zdali vůbec nebo se spíše řídí svými zkušenostmi apod.

Na otázku, zda učitelé mají pevně stanovená kritéria pro hodnocení, odpovědělo 36% dotázaných ANO a nadpoloviční většina (64%) odpovědělo NE. Podíl 43% učitelů, kteří odpověděli NE, byl mužského pohlaví, o polovinu méně záporných odpovědí, 21% označily ženy. Pevně stanovená kritéria pro hodnocení (odpověď ANO) má 28% žen a jen 8 % mužů.

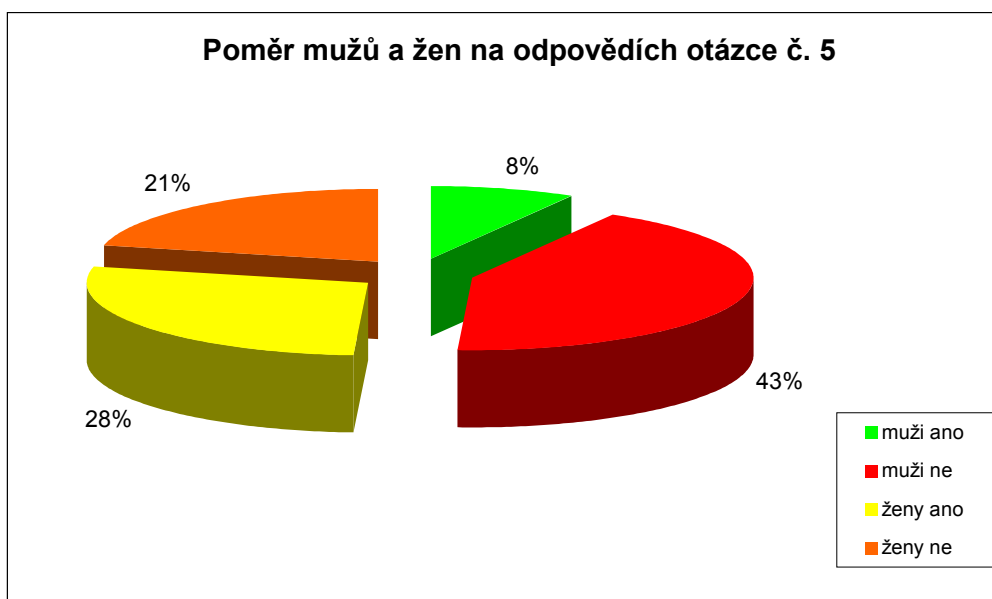
Lze tedy konstatovat, že více jak polovina dotazovaných učitelů nemá jasně stanovená kritéria pro klasifikaci. Z tohoto celku jsou 2/3 muži a 1/3 ženy. Shodným prvkem u mužských záporných odpovědí je poměrně nízký věk dotazovaných (24-30), který byl zjištěn při analýze výsledků u většiny odpovědí. Podobné věkové rozpětí bylo zaznamenáno i u ženských záporných odpovědí. V tomto věku se učitel stále řadí mezi začínající, a proto ještě nemá jasně stanovená kritéria. U odpovědí ANO byla, až na výjimky, patrná vyšší věková hranice respondentů (30-50), což vypovídá o tom, že starší a zkušenější učitelé mají pevně stanovená klasifikační kritéria.

Tab. 5.: Četnost poměru mužů a žen na odpovědích v otázce č. 5

odpověď	muži ano	muži ne	ženy ano	ženy ne
četnost	5	26	17	13

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5.: Poměr mužů a žen na odpovědích v otázce č. 5



Zdroj: vlastní zpracování

10.7 Otázka č. 6

Pokud klasifikujete žáka známkami podle výkonu, používáte?

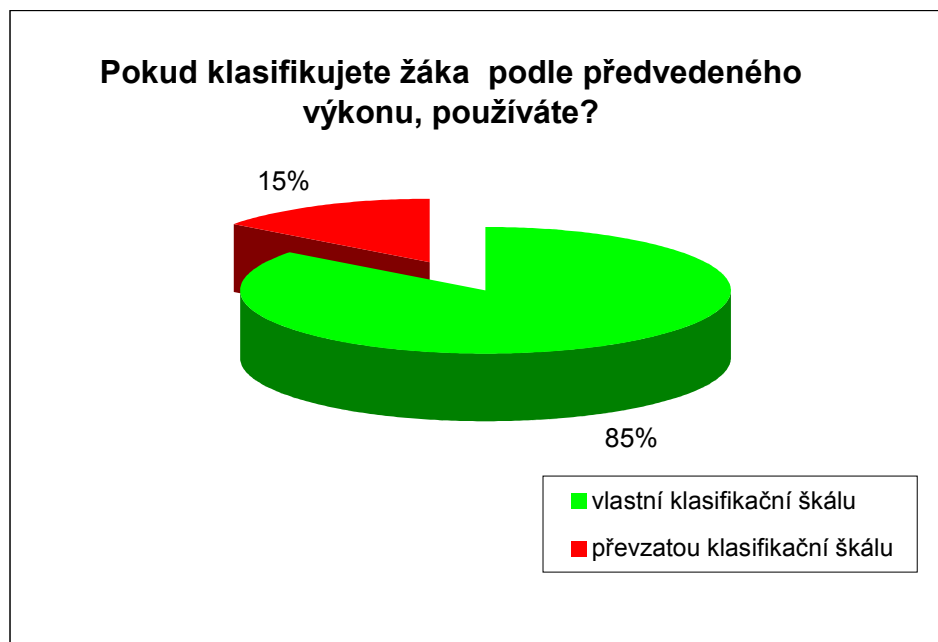
- Vlastní klasifikační škálu
- Převzatou klasifikační škálu

Tab. 6.: Otázka č. 6, tabulka četností

odpovědi	vlastní klasifikační škálu	převzatou klasifikační škálu
četnost	52	9

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 6



Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka zjišťovala, jakou klasifikační škálu učitel používá při klasifikaci žáka podle předvedeného výkonu, např. u skoku do výšky (100 cm – 5; 110 cm - 4; 120 cm – 3; 125 cm - 2; 125 cm a více - 1), zda používá škálu, kterou si sám vytvořil nebo využívá škálu převzatou.

Jak ukazuje graf č. 6, respondenti odpovídali poměrně jednoznačně, 85% dotázaných zvolilo odpověď A, vlastní klasifikační škálu. Zbýlých 15% učitelů zvolilo odpověď B, převzatou klasifikační škálu.

Odpovědi respondentů ukazují, že většina učitelů si vytváří svoji vlastní klasifikační škálu, která odpovídá jejich požadavkům na hodnocení. Dále bylo zjištěno: 15% dotázaných, kteří klasifikační škálu přejímají, jsou učitelé nízkého věku (24-30) a patrně tak přejímají škálu od svých kolegů, jelikož na vytvoření své vlastní škály nemají dostatek zkušeností.

10.8 Otázka č. 7

Berete při klasifikaci v úvahu srovnání žáka s ostatními spolužáky?

- Ano
- Ne

Tab. 7.: Otázka č. 7, tabulka četností

odpovědi	ano	ne
četnost	29	32

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 7



Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou bylo zjišťováno, jakou mírou se podílí výkon ostatních žáků na hodnocení jednotlivce. Zda učitelé berou v potaz výkonnostní rozdíly mezi žáky a počítají s nimi při výsledné klasifikaci.

Na tuto otázku nepatrná nadpoloviční většina respondentů (52%) odpověděla NE, neberu v úvahu srovnání žáka s ostatními spolužáky. Druhá polovina respondentů, na otázku zda berou při klasifikaci v úvahu srovnání s ostatními spolužáky, odpověděla ANO, a to v míře 48%.

Z výsledků, které jsou znázorněny v grafu č. 7 je patrné, že na tuto otázku není mezi učiteli jasně vyhraněný pohled. Odpovědi mužů a žen různého věku byly rovnoměrně rozdělené mezi ano a ne, proto nelze vyvozovat žádné další závěry.

10.9 Otázka č. 8

Myslíte si, že žáci rozumí vašemu způsobu klasifikace a dokážou se v něm orientovat?

- Ano
- Ne

Tab. 8.: Otázka č. 8, tabulka četností

odpověď	ano	ne
četnost	51	10

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 8



Zdroj: vlastní zpracování

Úkolem této otázky bylo zjistit, jak si jsou učitelé jisti tím, že jejich způsob klasifikace je dostatečně transparentní pro žáky tzn., zdali žáci vědí, za co jsou hodnoceni.

Z grafu č. 8 můžeme vyčíst poměrně jasné výsledky této otázky. Nadpoloviční většina 84% respondentů odpověděla ANO, tzn. jsou si jisti svým způsobem klasifikace, vědí, že jejich žáci obdržnému hodnocení budou rozumět a dokážou se v něm orientovat. Zbývajících 16% učitelů odpovědělo NE, což ukazuje, že si nejsou příliš jisti pochopitelností svého hodnocení pro žáky.

Většina učitelů si tedy je jista pochopitelností a vhodností používaného hodnocení pro jejich žáky. Druhá skupina respondentů, jež odpověděla NE je charakteristická jednou společnou vlastností, a tou je znovu jejich nízký věk, který koresponduje s nižší úrovní zkušeností a jistoty v provádění klasifikace.

10.10 Otázka č. 9

Zdůvodňujete žákům vaše rozhodnutí vedoucí k výsledné klasifikaci?

- Ano
- Ne

Tab. 9.: Otázka č. 9, tabulka četností

odpověď	ano	ne
četnost	56	5

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 9



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka, zda učitelé zdůvodňují žákům rozhodnutí vedoucí k výsledné klasifikaci zjišťovala, jestli učitelé komunikují se svými žáky a odůvodňují jim své klasifikační posudky.

Graf č. 9. vypovídá o značné jednostrannosti odpovědí, 92% respondentů uvedlo ANO, zdůvodňují žákům svá rozhodnutí. Jen nepatrná část respondentů (8%) odpověděla NE, nezdůvodňují žákům svá rozhodnutí.

Po zodpovězení otázky č.9 se respondentům objevila otevřená doplňující otázka, kam měli napsat důvod svého rozhodnutí. Primárně byla určena pro respondenty, kteří zvolí NE. Tuto možnost vybralo pouze pět respondentů, proto uvádíme nejčastější důvod: vysvětlování známky každému z žáků by zabralo příliš mnoho času. Ti učitelé, kteří odpověděli ANO, pak nejčastěji uváděli důvody jako: lepší pochopení pro žáka; ví, kde se má zlepšovat; ví, za co je hodnocen. V odpovědích učitelů byla při analýze výsledků objevená shoda a to konkrétně u učitelů, kteří odpověděli NE v otázce č. 8, stejní učitelé odpověděli NE i v otázce č. 9. Jen pro doplnění se jednalo o učitele ve věku 25-30 let.

10.11 Otázka č. 10

Uvažujete o jiném způsobu klasifikace než doposud?

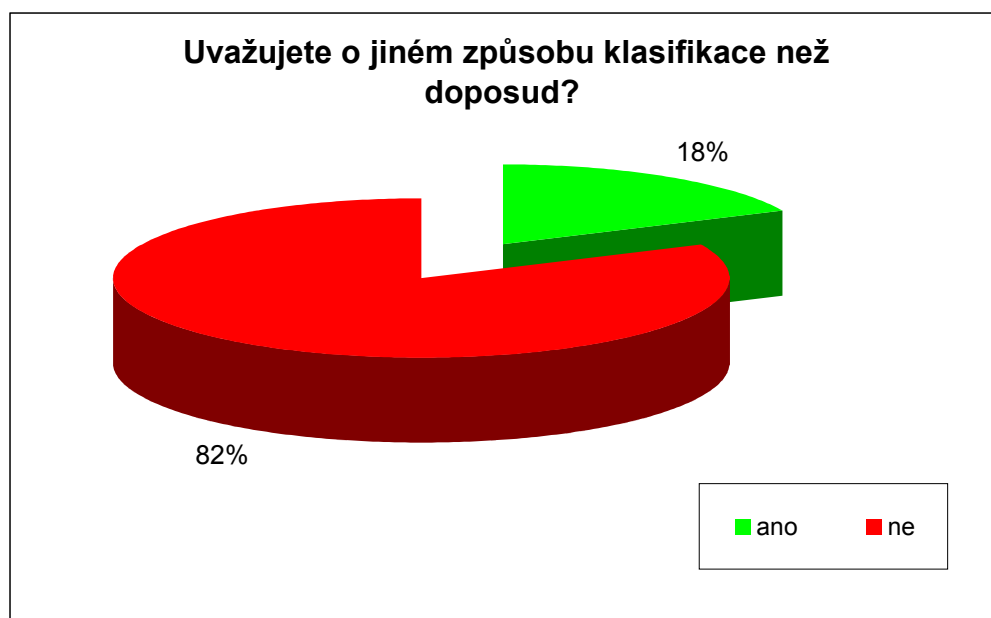
- Ano
- Ne

Tab. 10.: Otázka č. 10, tabulka četností

odpověď	ano	ne
četnost	11	50

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10.: Poměr jednotlivých odpovědí na anketní otázku č. 10



Zdroj: vlastní zpracování

Poslední otázka anketního šetření měla za cíl zjistit, zda jsou učitelé otevření novým postupům a zda přemýšlejí o jiném způsobu klasifikace než doposud.

Výsledky názorně ukazuje graf č. 10, kde 82% procent dotázaných neuvažuje o změně svého klasifikačního způsobu. Dalších 18% respondentů pak na tuto otázku odpovědělo ANO, uvažují o jiném způsobu klasifikace než doposud. Na tyto respondenty pak čekala ještě jedna otevřená otázka, kam měli napsat, o jakém způsobu klasifikace tedy uvažují. Z těchto 11 respondentů 5 uvedlo slovní hodnocení, 4 bodové a poslední 2 uvažují o vzájemném hodnocení mezi žáky. Mezi respondenty, kteří uvažovali o změně způsobu klasifikace, se znovu objevili ti mladší učitelé, u nichž se již v předchozích otázkách č. 8, 9 objevovala nejistota ve způsobu provádění hodnocení.

10.12 Závěrečné shrnutí anketního šetření

Z provedeného anketního šetření vyplynulo několik podstatných skutečností, ze kterých budeme vycházet při návrhu vhodného způsobu klasifikace v tělesné výchově. Jedním z nich je ta skutečnost, že nejpoužívanějším způsobem je klasifikace známkováním 1-5, tuto formu učitelé preferují především pro její jednoduchost, časovou nenáročnost a přehlednost pro žáka a rodiče. Dále bylo zjištěno, že učitelé často kombinují různé formy klasifikace, a to hlavně známkování se slovním hodnocením a naopak.

Jednou z dalších skutečností zjišťovanou anketním šetřením byla kritéria, která učitel preferuje při hodnocení, zda je má pevně stanovená a jakému z nich přiřkládá při klasifikaci největší význam.

Bylo zjištěno, že učitelovu výslednou klasifikaci nejvíce ovlivní dvě kritéria - snaha a aktivita žáka v hodině. Kritéria jako výkon, chování a individuální pokrok nejsou při klasifikaci zcela rozhodující, ale učitel je bere na vědomí.

V otázce, kde měli učitelé vybrat právě jedno preferované kritérium, potvrdili výsledky předchozí otázky a přes 50% respondentů uvedlo jako rozhodující kritérium snahu a aktivitu. Za další důležité kritéria pak považovali, chování, výkon a individuální pokrok žáka.

Při dotazování, zda mají učitelé pevně stanovená kritéria pro klasifikaci se ukázalo, že více než polovina dotázaných žádná kritéria stanovená nemá. U záporných odpovědí na tuto otázku byla zajímavá dominance mladých mužů, jež se dá vysvětlovat nedostatkem zkušeností při stanovování hodnotících kritérií.

Na základě výše uvedených odpovědí bylo možné stanovit východiska pro navrhovaný způsob klasifikace.

Následující otázky pak měly především doplňující funkci, jež pomohly k celkovému dokreslení situace. Odpovědi na otázku, zdali při hodnocení žáka podle výkonu učitelé používají převzatou nebo vlastní klasifikační škálu, mluvily jednoznačně ve prospěch používání vlastní klasifikační škály.

Poměrně nerozhodné výsledky přinesla otázka, zda učitelé berou při klasifikaci v úvahu srovnání hodnoceného žáka s jeho spolužáky a ukázala tak na odlišné pohledy učitelů na tuto problematiku.

Následovaly už jen otázky, zda učitelé považují svůj způsob klasifikace za srozumitelný a jestli žákům zdůvodňují příčiny uděleného hodnocení. Převážná část respondentů na tyto otázky odpověděla ano. V poslední otázce, zda uvažujete o jiném způsobu klasifikace, většina respondentů odpověděla ne.

Tyto „doplňující“ otázky měly jednu společnou vlastnost. Stejnou skupinu respondentů, kteří odpovídali opačně než většina dotazovaných. Jednalo se o mladé učitele bez delší praxe. Proto by se navrhovaný způsob klasifikace mohl uplatnit i v jejich školní praxi.

11 Návrh vhodného způsobu klasifikace

Z poznatků získaných provedeným anketním šetřením a následnou analýzou jeho výsledků byli vyvozeny tyto skutečnosti:

- Učiteli nejvíce preferovaný způsob klasifikace je známkování 1-5.
- Známkování je často doplňováno slovním hodnocením a naopak.
- Nejdůležitější kritéria, podle kterých učitel klasifikuje, jsou: snaha, aktivita, individuální pokrok, výkon a chování žáka.
- Více než polovina učitelů nemá jasně stanovená hodnotící kritéria.

Ze zmiňovaných skutečností vycházejí tyto požadavky na vhodný způsob klasifikace:

- Rozšířit a upravit stávající způsob klasifikace známkami 1-5, především kvůli jeho jednoduchosti, časové nenáročnosti a přehlednosti pro žáka i rodiče.
- Přesně vymezit kritéria podle kterých se bude žák hodnotit.
- Zapojit do klasifikace známkami slovní hodnocení.

Jak bylo popsáno v kapitole 5.1, často zmiňovaným problémem klasifikace známkami je nízká objektivita, tzn., že žák dostane známku a pokud se mu nedostane dostatečného vysvětlení, může se jen marně domnívat, za co všechno byl vlastně hodnocen. Tuto skutečnost bychom chtěli eliminovat. Dosáhneme toho tím, že stanovíme přesná kritéria, která budou učitelé při hodnocení zohledňovat. Na základě provedené analýzy anketního šetření jsme vybrali tyto čtyři klíčová kritéria

- Snaha
- Individuální pokrok
- Výkon
- Chování v hodině

Tyto čtyři kritéria bude muset učitel při hodnocení žáka zohlednit a nakonec také ohodnotit „dílčí“ známkou 1-5. Z těchto 4 dílčích známek, vypočtením aritmetického průměru, vznikne plnohodnotná známka, na kterou jsou zvyklí žáci i rodiče. Rozdíl je oproti běžné známce ten, že žák přesně ví, jak se jednotlivé složky jeho projevu v hodině projevily na známce. Žák bude předem znát kritéria, která učitel zohledňuje. Při udělování známky je nutné, aby učitel žákovi přesně popsal důvody udělení dílčích známek. Měl by se držet zásad používaných při slovním hodnocení (viz kapitola 5.2) tj. říct co se mu povedlo, v čem udělal chybu, v čem by se měl zlepšit a jakým způsobem toho dosáhnout.

V praxi by průběh hodnocení vypadal takto: učitel si na začátku hodiny vybere 2 -3 žáky, které bude hodnotit. Vybraní ani ostatní žáci nevědí, koho si učitel vybral, vědí jen, že někdo na konci hodiny dostane známku. To by mělo všechny žáky motivovat k maximálnímu nasazení v hodině. Učitel vybrané žáky pozoruje a provádí průběžnou analýzu jejich výkonu (viz kapitola 4.2) Následuje závěrečná analýza výkonu a vynesení posudku (viz. kapitoly 4.4; 4.5). Vynesení posudku by kromě sdělení známky mělo obsahovat slovní hodnocení, jehož zásady jsou uvedeny výše. V závěrečné klasifikaci žáka v pololetí a na konci roku by se mělo vedle známky na vysvědčení objevit i slovní hodnocení v žákovské knížce.

Tento způsob hodnocení je určen všem učitelům tělesné výchovy, zvláště pak těm začínajícím. Jak bylo zjištěno anketním šetřením, právě začínající učitelé mají problém se stanovením kritérií pro klasifikaci. Vybraná kritéria nejsou v žádném případě zavazující a každý učitel si může zvolit svá vlastní. Důležité je dodržet hlavní zásady tohoto způsobu klasifikace, které jsou:

- Žáci musí znát kritéria, podle nichž jsou klasifikováni.
- Žáci nesmí předem vědět, kdo bude známkován.
- Důkladně sledovat průběh žákova výkonu.
- Provést důkladné posouzení výkonu doplněné slovním hodnocením.

12 Závěr

Na základě hlavních a z nich vyvozených dílčích cílů začala vznikat tato diplomová práce. Prvním z cílů bylo prostudovat dostupnou odbornou literaturu a teoreticky zpracovat problematiku klasifikace tělesné výchovy na ZŠ. Tento cíl byl splněn. Postupně byl popsán vývoj klasifikace v české školské soustavě, od středověku až po současnost. Následující kapitoly se pak zabývaly legislativním vymezením, funkcí klasifikace, jejími formami, charakteristikami jednotlivých typů hodnocení, objektivitou a chybami učitele.

Jedním z hlavních cílů diplomové práce bylo provést analýzu stávajících způsobů klasifikace v tělesné výchově na 2. stupni ZŠ. Analýza byla provedena za pomoci anketního šetření, určeného pro aprobované učitele tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ. Anketa proběhla a splnila svůj účel, lze tedy uznat i splnění tohoto cíle. Vyhodnocení anketního šetření, interpretace výsledků a závěrečné shrnutí najdeme v kapitole č.10.

Po vyhodnocení výsledků získaných anketním šetřením jsme se dostali k dalšímu z hlavních cílů této diplomové práce - na základě provedené analýzy navrhnout vhodný způsob klasifikace v tělesné výchově. Navrhovaný způsob klasifikace vycházel ze zjištění, že učiteli nejpoužívanější způsob klasifikace je známkování 1-5 a polovina učitelů nemá pevně stanovená kritéria pro klasifikaci. Podstatou navrhovaného způsobu klasifikace je úprava stávajícího známkovacího systému, stanovení jasných kritérií, podle kterých se má hodnotit a zapojení slovního hodnocení. Podrobně je tento způsob popsán v kapitole 11. Námi navrhovaný způsob je otevřený a učitel si ho může upravit podle svých individuálních potřeb, jen je nutné dodržet hlavní zásady (viz kapitola 11). Tento způsob klasifikace je určen všem učitelům tělesné výchovy, především ale těm začínajícím.

Hlavní a dílčí cíle této diplomové práce byly splněny. Diplomová práce může posloužit všem učitelům tělesné výchovy, kteří se chtějí dozvědět více podrobností o tom, jaké procesy probíhají při hodnocení, jaké jsou formy klasifikace, jejich výhody a nevýhody, chyby, kterých by se měli vyvarovat. Měla by sloužit jako inspirace učitelům, kteří uvažují o změně svého stávajícího způsobu klasifikace.

13 Seznam použitých zdrojů

ADLER, A. *The Science of Living*. Praha: Aurora, 1999. ISBN 80-85974-76-2.

AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1978.

ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: Agentura STROM. 1997. ISBN 80-901954-6-6.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Charakteristika slovního hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA 1994.

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-054-4 .

HELUS, Z.; HRABAL, V.; KULIČ, V.; MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. ISBN 80-8337-12-2.

HRABAL, V.; MAN F.; PAVELKOVÁ I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-0-4234-87-9.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, P. *Hodnotit čísly, nebo větami?* Praha: Agentura STROM, 1994.

KIRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178- 022-7.

MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NIEDERMANN, A. *Formative Evaluation*. Basel. Beltz 1977, ISBN 3-407 -8007.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-7083-468-4

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PARDEL, T. *Úvod do psychologie*. Bratislava: SPN, 1971.

SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY, *Úplné znění školského zákona*. Česká republika, 2008. ISSN 1211-1244.

SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*, Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků při vyučování*, Praha: SPN, 1971.

SPILKOVÁ, V. *Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování*. Kroměříž: IUVENTA, 1994.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9 .

TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení*. Praha: SPN, 1966.

VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972.

Internetové zdroje

HRABAL, Z.; JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 3rd edition. Praha: VUP, 2007 [cit. 2010-04-17].

Dostupné z:

<http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

ŠVP pro základní vzdělání [online], ZŠ K. V. Reise, 2007 [cit. 2011-03-11].

Dostupné z:

<<http://www.zslb.cz/soubory/docs/SVP.pdf?PHPSESSID=649b52b689a04fa5a30803f00b35c005>>

14 Přílohy

Příloha 1.: Anketní list pro učitele

V rámci diplomové práce, jejímž cílem je provést analýzu stávajících způsobů a aspektů klasifikace v tělesné výchově na 2. stupni ZŠ, Vás prosím o vyplnění krátké ankety. Vyplnění by nemělo zabrat více než 10 min. Vašeho času. Anketa je anonymní a výsledky budou použity pro návrh vhodného způsobu klasifikace v tělesné výchově, což je dalším cílem diplomové práce. Za Vaše odpovědi předem děkuji. Odpovídejte prosím pravdivě, zvolenou možnost zakroužkujte.

1) Uveďte prosím způsob/by kterým své žáky nejčastěji hodnotíte?

- a) slovně
- b) známky 1-5
- c) bodově
- d) procentuelně
- e) kombinace způsobů (např. a, b,)

2) Proč? Uveďte alespoň jednu výhodu a nevýhodu vybraného způsobu klasifikace.

-

-

3) Na následující škále vyznačte, jak jednotlivé složky ovlivní výslednou klasifikaci:

a) aktivita (téměř neovlivní)	1 2 3 4 5	(velmi ovlivní)
b) snaha	1 2 3 4 5	
c) spolupráce	1 2 3 4 5	
d) sympatie	1 2 3 4 5	
e) chování při hodině	1 2 3 4 5	
f) výkon	1 2 3 4 5	
g) individuální pokrok	1 2 3 4 5	

4) Která z těchto složek je pro vás při klasifikaci rozhodující?

- a) aktivita
- b) snaha
- c) spolupráce
- d) sympatie
- e) chování při hodině
- f) výkon
- g) individuální pokrok

5) Máte pevně stanovená kritéria pro klasifikaci?

Ano Ne

6) Pokud klasifikujete žáka známkami podle výkonu, používáte? (např. při skoku do výšky 100 cm – 5, 110 cm -4, 120cm - 3, 125 cm-2, 125 cm a více -1)

- a) Vlastní klasifikační škálu b) Převzatou klasifikační škálou

7) Berete při klasifikaci v úvahu srovnání žáka s ostatními spolužáky?

Ano Ne

8) Myslíte si, že žáci rozumí vašemu způsobu klasifikace a dokážou se v něm orientovat? (ví za co jsou hodnoceni)

Ano Ne Jiná odpověď.....

9) Zdůvodňujete žákům vaše rozhodnutí vedoucí k výsledné klasifikaci? Odpověď krátce odůvodněte.

Ano Ne

10) Uvažujete o jiném způsobu klasifikace než doposud? Pokud ano o jakém

Ne Ano

11) Pohlaví

Muž

Žena

12)

Věk:.....